This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ
203.2.40

Educ 203.2.40

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

FRANCIS B. HAYES

Class of 1839

This fund is $10,000 and its income is to be used
"For the purchase of books for the Library"

x430

Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart.

Von

Wilhelm Münch.

Berlin.
Verlag von Alexander Duncker.
1906.

Educ 209.2.40

1901

Hayes fund

Druck von Hugo Wilisch in Chemnitz.

Inhalt.

	Seite
Zeitklagen und ihr Untergrund	1
Schulen und öffentliche Stimmung in vergangenen Zeiten	7
Wandlung der Dinge im 19. Jahrhundert	17
Schöne Ziele und unschöne Kehrseiten	22
Verbreitete Anklagen	32
Tatsächliche Vervollkommnung im Schulleben	38
Unleugbare Unvollkommenheiten	45
Große Forderungen und natürliche Schranken	52
Versäumnisse und Verfehlungen auf seiten der Lehrer	60
Versäumnisse und Verfehlungen auf seiten der Familien	68
Allgemeine Charakteristik der literarischen Angriffe	78
Überbürdungsklagen und Druckempfindung	88
Die Wahrheit über die Musterschüler	98
Erprobungen und Prüfungen	102
Entfaltungsfreiheit und Individualitätsrechte	108
Gesundheit, Beziehung zur Natur	114
Weitere Zukunftswünsche	119

Es ist nicht gesagt, daß da, wo die lautesten Klagen ertönen, das meiste Leid sei, oder die größten Mißstände dort, wo man die reichlichsten Beschwerden erhebt. Das gilt für menschliche Gemeinschaften wie für einzelne Menschen. Es gibt Zeiten, die mit sich selbst zufrieden erscheinen, oder mindestens gab es solche Zeiten, nicht etwa nur kurze Unterbrechungen von Kampf und Klage, sondern lang sich dehnende Perioden. Sie waren darum nicht die zweifellos bevorzugten. Vielleicht war nur das Bewußtsein weniger wach für die wirklichen Gebrechen und Nöte; man war gestimmt den gegebenen Zustand hinzunehmen; es regte sich weniger individuelles Fühlen gegenüber der allgemeinen Form und Strömung des Lebens; oder es war überhaupt weniger lebhafte Strömung vorhanden als innerer Stillstand. Wir jedenfalls, die so viel später Lebenden und so viel bequemer das Vergangene Überblickenden, wir wüßten endlos viel zu sagen, was auch damals die Menschen hätten vermissen können, was sie hätten anfechten und was erstreiten sollen. Und zu anderen Zeiten schwirren unaufhörlich die Stimmen durcheinander über das, was in der Gegenwart ganz und gar vom Übel sei, verkehrt und verdorben, unheilvoll oder unerträglich — ohne daß darum die Rechnung über Soll und Haben, über Gebrechen und Werte gerade dieser Zeit im ganzen Ungünstiges zu ergeben brauchte, ohne daß zu erwarten wäre, es werde ein Geschichtschreiber in ferner Zukunft diese Periode in düsterer Farbe schil-

dern. Man mag sagen: eine solche Zeit ist eben zu hellerem Bewußtsein ihrer selbst gelangt, und mag das in Zusammenhang bringen mit einem Zustand größerer Reife in der Gesamtentwicklung. Oder auch: die Generation ist dahin gelangt, sich bestimmter über sich selbst, ihre Lage und ihre Bedürfnisse Rechenschaft zu geben. Und vielleicht kann dann gerade, wenn eine gewisse Freiheit von der gemeinsten, schwersten, äußeren Not eingetreten ist, wenn es ganz oberflächlich angesehen den Zeitgenossen wohl geht, kann dann erst das Gefühl für innere Gebrechen und Bedürfnisse recht lebendig werden.

Aber doch wechseln auch unabhängig von solchen Verhältnissen Perioden einer vorherrschenden Zufriedenheit mit sich selbst und solche der bitteren Selbstkritik. Und ganz wohl mag der lauteste Jubel über den Geist und die Errungenschaften der gegenwärtigen Zeit zusammenschallen mit den bangsten Klagen. Da ist denn am Ende nur ein erhöhter Reizzustand, ein empfindlicheres Nervenleben im Spiel? Hinzu kommt doch noch, wenn wir eben an unsere Gegenwart denken, von der das Gesagte zweifellos besonders gilt, daß die rasche Folge tiefgreifender Veränderungen des äußeren Kulturlebens eine Fülle neuer Fragen fast auf einmal hat hervorgehen lassen und an altgewohnten Einrichtungen und Verhältnissen solche Seiten hat fühlbar werden lassen, die ehedem sich dem Blick nicht darboten. Neben alledem spielt indessen auch etwas wie Zufall seine Rolle. Ein zunächst nur in diesem oder jenem Individuum erwachendes Gefühl, beredt zum Ausdruck gebracht, zündet in anderen, überträgt sich, weckt auch lautes Echo; und ein lange nur schwach empfundener Druck kann das Gefühl des Unerträglichen bringen, wenn die Aufmerksamkeit stark darauf gerichtet wird. Eine nur still und dunkel geahnte Unvollkommenheit kann sich rasch als tiefe Verkehrtheit vor das Auge stellen, wenn

die Gedanken oft dazu zurückgekehrt sind, oft vielleicht von außen her dahin gelenkt wurden, und wenn die Gesamtstimmung keine glückliche ist. Und noch ein ferneres kommt hinzu: es kann in der Zeit ein besonderer Drang liegen, die alten Dinge gewissermaßen mit neuen Augen zu sehen, Gesichtspunkte aufzufinden, die noch nicht eingenommen worden sind, Wege zu eröffnen, die noch nicht beschritten wurden, Ausblicke zu tun in neue Weiten, und darum auch Übelstände aufzudecken, die nie als solche galten. Es kann ein so stürmisches Voranstreben auf den verschiedensten Gebieten der äußeren Kultur da sein, daß auch das Innere der Menschen sich beständig fortgerissen fühlt, daß man nichts stärker fürchtet als irgendwo hinter dem Tempo der Zeit zurückzubleiben.

Klagen über den Zustand unserer höheren Schulen gehören gegenwärtig zu den allgemeinsten. Sie würden sich vielleicht auf die niederen Schulen reichlicher mit erstrecken, wenn mit diesen diejenigen Stände viel zu tun hätten, in denen man sich selbständiges Urteil zu gestatten pflegt und größere Empfindlichkeit besitzt. Sind doch schon in der Vergangenheit Beschwerden und Proteste just gegen den höher gehenden Unterricht immerhin die bei weitem häufigeren gewesen, natürlich auch deshalb, weil die nicht bloß soviel höher gehenden, sondern auch soviel komplizierteren Ziele der gehobenen Schulen so viel mehr Möglichkeiten des Mißlingens mit sich bringen. Eine tiefer greifende Kritik des Volksschulwesens bleibt gewissen tiefer blickenden Idealisten vorbehalten. Und so ist seinerzeit jener gewaltige Protest gegen die Beschaffenheit der Elementarschulen durch die Welt gegangen, von einem einzigen Munde herausgerufen, aus einer einzigen — einzigartigen, nicht bloß vereinzelten — Menschenseele stammend, aber dann von durchgehender und allmählich sich über die Kulturwelt verbreitender Wirkung. Das

war Peſtalozzis Stimme, vor nun hundert Jahren; ihr wird ja im weſentlichen verdankt, was an wertvollem Geiſt dem Elementarunterricht und den ihn erteilenden Lehrern eingehaucht worden iſt. Zu fragen und zu ſuchen bleibt auch da immer genug, denn auch die Aufgabe des elementaren Unterrichts iſt eine unendliche. Aber die Öffentlichkeit findet eben weit weniger Anlaß, ſich urteilend damit zu befaſſen.

Erſt durch das, was ſie ſo zu ſagen am eigenen Leibe erfahren, laſſen die meiſten ſich zur Kritik anregen. Augenblicklich geht ja durch die gebildete Welt ein gewiſſes Intereſſe für die Art des Strafvollzugs in den Gefängniſſen, ſtarker Zweifel an der gerechten Anwendung desſelben, an Notwendigkeit oder Billigkeit der einzelnen Maßnahmen; und auch über die — dem Laien ſo oft unverſtändliche — Bemeſſung der Strafen für die einzelnen Delikte, wie ſie teils durch das Strafgeſetzbuch und teils durch die perſönliche Abſchätzung der Richter ſich beſtimmt, ſieht man die öffentliche Meinung ſich häufiger aufregen: allein den meiſten bleiben Sträflinge perſönlich fremd, und ſo verdichtet ſich jenes Intereſſe nicht genug, um zu lauter, öffentlicher Forderung zu werden. Und wer etwa mit der richterlichen Entſcheidung im bürgerlichen Rechtsſtreit unzufrieden iſt, pflegt mit ſeinem Schelten für ſich zu bleiben: ein öffentliches Intereſſe knüpft ſich nicht daran. Zweifel an der rechten Amtsauffaſſung der Staatsanwälte kommen nur in gelegentlichen Artikeln der Preſſe oder in vertrautem Geſpräch einzelner zum Ausdruck, einen weiten Kreis durchdringen ſie nicht leicht oder doch nicht nachhaltig. Den Verwaltungsbehörden gegenüber kommt es nur zu dem üblichen Spott über den grünen Tiſch der Bureaukraten (ein Spott, der übrigens oft genug gar nicht wirklich verdient iſt); tiefer wird man nicht leicht erregt. Was im Heere an Mißſtänden unüberwunden

geblieben ist, hat bis in die neueste Zeit keinen nennenswerten Eindruck gemacht, da der große Glaube an die Organisation im ganzen und die Erinnerung an die großen Leistungen entgegenstanden; und wenn sich neuerdings mit gewissen Seiten, der Militärgerichtsbarkeit nämlich und der Behandlung der Mannschaften, weite Kreise kritisch beschäftigen, so ist das immerhin mehr das Gebiet bestimmter politischer Parteien geblieben, bei anderen taucht das Interesse dafür mehr nur gelegentlich auf. Noch ungleichmäßiger ist es mit der Kritik des Verhältnisses der großen industriellen Arbeitgeber zu ihren Leuten, wobei man denn doch vielfach ungerecht ist gegen diejenigen, denen das Wohlwollen durchaus nicht fremd ist, und andere ganz in Ruhe läßt, in deren Kreisen wirklich schlimme Unterdrückung und Ausbeutung stattfindet. Auch den kirchlichen Instanzen gelten mancherlei Äußerungen des Unmuts, ein Gefühl tiefinneren Auseinandergehens in der Auffassung religiöser Prinzipien durchzieht die Gemüter, und herbe Anklagen, bittere Vorwürfe und Proteste fehlen nicht, im vertraulichen Austausch noch weniger als an öffentlichen Stellen. Doch begnügt man sich da leicht mit innerer Ablehnung, und es sind mehr nur einzelne, die sich den Kampf auf diesem Gebiete zum andauernden Ziele setzen; man hat doch auch ein Gefühl für die Schwierigkeit und Tiefe der hier bestehenden Probleme, und zu kleinlichem Geplänkel kann man sich nicht leicht bereit finden. Natürlich werden auf allen den angedeuteten Gebieten und auf nicht wenigen anderen die anfechtbaren Punkte mit großer Wucht herausgehoben und bekämpft von den politischen Parteien: aber der Leidenschaft der Angreifer pflegt da die kaum mindere Energie der Verteidiger zu entsprechen.

Es ist also fast überall anders als auf dem Gebiete des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens. Daß es

hier etwa eine bestimmte, erkennbar abgeschlossene Partei sei, die sich in Angriffen ergehe, wäre unzutreffend; auch daß die Laute der Unzufriedenheit nur mehr zufällig an allerlei Stellen vernehmbar würden, wie dergleichen sich gewissermaßen unvermeidlich an jedes planvoll strenge Tun heftet, daß man darüber urteilen dürfe wie Goethe in dem bekannten Verschen von dem den flotten Reiter kläffend begleitenden Spitzhund: auch das wäre sicherlich eine schiefe Auffassung der Sache. Es ist der Mühe wert, sich gründlicher mit der Erscheinung der massenhaften Beschwerden zu befassen, und vor allem nach möglichst gerechtem Verständnis derselben zu streben.

Dabei wird denn freilich die Entscheidung nicht so fallen, daß der einen Seite oder der andern, der klagenden Partei oder der „beklagten" das Recht zugesprochen würde. Das wäre schon deshalb gar nicht möglich, weil die Beschwerden nicht bloß äußerst mannigfaltig sind, auch nicht bloß weit auseinandergehen, sondern vielfach einander unbedingt widersprechen. Doch auch abgesehen davon kann es dem Lebenskundigen von vornherein nicht wahrscheinlich sein, daß in einem derartigen Ansturm Maß und Billigkeit gewahrt blieben. Wer also nur hören mag, was seiner eigenen Stimmung entspricht, was mit seiner eigenen Stimme zusammenklingt, oder allenfalls, was hartnäckigen Widerspruch laut werden läßt, worüber er sich um so mehr zum Kampfe angeregt, mittelbar in seiner Position gestärkt fühlt, dem werden die folgenden Betrachtungen nichts sein. Er mag, wenn er recht leidenschaftlich und ungeduldig ist, nur um so größeren Ärger ziehen aus dem Versuch, eine mittlere Linie zu finden; er mag Schwäche sehen statt Überlegenheit; ihm wird überhaupt nur die Überlegenheit der einseitigen Leidenschaft als solche gelten. Und natürlich kommt es wirklich darauf an, ob man die Mitte sucht, weil man nicht den

Mut hat oder nicht die Klarheit, sich zu einer Partei zu schlagen; oder weil eine vielumfassende Erfahrung, eine eingehende Kenntnis aller in Betracht kommenden tatsächlichen wie psychologischen Verhältnisse aus der kampferfüllten Ebene hinweg auf eine größere Höhe mit weiterem Umblick hat gelangen lassen.

* * *

Seit es Schulen gibt, Schulen auch der einfachsten Konstruktion, darin bestehend, daß ein Lehrer eine Anzahl Kinder verschiedener Familien irgendwo gemeinsam unterrichtet, haben die Äußerungen der Unzufriedenheit auf beiden Seiten, der Eltern über den Lehrer und des Lehrers über die Eltern, nicht gefehlt. Dies ist nicht etwa bloße Wahrscheinlichkeit, nicht bloß erschlossen aus der Analogie der Bedingungen: es ist z. B. aus dem griechischen Altertum uns bestimmt genug bezeugt. Daß die Eltern der einzelnen für ihre Sprößlinge eine praktisch unmögliche Rücksicht verlangen und eine unzulässige Nachsicht, daß sie regelmäßig für diese Partei nehmen gegenüber den Maßnahmen des Lehrers (nebenbei auch, daß sie für die mühselige Arbeit des letzteren nur möglichst kümmerlich zahlen wollen und bei beliebigem Anlaß ihre Kinder ihm entziehen, um es bei einem seiner Konkurrenten zu versuchen), diese Beschwerden der alten Schulmeister können uns nicht überraschen. Und welches die Beschwerden der Eltern ihnen gegenüber gewesen, ist daraus schon mit zu entnehmen. Durchaus nicht im Vordergrunde steht dabei eine, die nach unserm Gefühl leicht die lauteste hätte sein können: nämlich über die vom Lehrer ausgeteilten Schläge. Etwa weil sie nicht vorkamen, weil das von der edlen Bildung und hohen Humanität des Griechenvolkes überhaupt weit ablag? Sie galten im Gegenteil für ein innerhalb der Jugenderziehung unent-

behrliches und im Schulbetrieb selbstverständliches Mittel, nicht bloß bei den rauhen Spartanern oder den rückständigen Böotiern, sondern auch im feinen Kulturland der Athener. Man dachte über diesen Punkt offenbar so, wie auch heute bei uns das Volk noch denkt: die Jugend müsse bestimmt in Schranken gehalten werden, ihren Unarten müsse gewehrt werden, und dazu sei etwas körperliche Züchtigung das natürliche Mittel; werde sie über Gebühr reichlich erteilt, so sei weiter doch kein Recht verletzt, und der Erfolg desto wahrscheinlicher. Man war weiterhin, wenn es mehr als den elementaren Unterricht galt, auch sehr darauf bedacht, diejenigen Lehrer ausfindig zu machen, die am tiefsten in Weisheit und Wissen einführten, und es entstand mit der Zeit ein Verhältnis etwa wie bei uns gegenwärtig zwischen den gewöhnlichen und den berühmten Ärzten und dem Publikum: den berühmten eilte man zu, aber um doch zugleich über die anschwellende Höhe ihrer Honorarforderung zu schelten — wofern man sich nicht als Protz etwas darauf zugute tat, so hohe Beträge zu spenden. Öffentliche Einrichtung, mit fest normiertem Einkommen der Lehrer, wurden höhere Schulen erst während des römischen Kaisertums.

Wenn im Mittelalter bekanntlich so ziemlich alles Schulwesen Sache der Kirche war, der Klöster zuerst und dann auch städtischer Pfarreien, so ergab sich daraus ja eine ganz andere Grundlage für das Verhältnis der Eltern zu den Unterrichtenden. Diese wurden als die großen Wohltäter empfunden; was sie an der Jugend taten, war frommes Werk; in Demut blickte die Laienwelt zu ihnen auf. Über den Inhalt des Unterrichts eine Ansicht sich zu bilden fiel niemanden ein; er war mit der kirchlichen Kultur selbst gegeben, er genoß das Ansehen unbedingten Wertes, so ärmlich, kümmerlich und in gewissem Sinne unfruchtbar er auch nach unseren Be-

griffen war; und gar die Methode, auch ihrerseits höchst primitiv und psychologisch anfechtbar, blieb selbstverständlich von aller Kritik der Draußenstehenden unberührt. Was aber die Disziplin betrifft, so lag zwar den Klosterleuten und sonstigen Klerikern ein freundliches Verhalten gegen ihre jungen Zöglinge großenteils nicht fern: vielleicht war das die Art, wie sie das Leben lieben durften, wie sie ewig menschlichen Gefühlen ohne Verletzung ihrer Gelübde Raum gönnen durften; und von einigen der besten wissen wir, wieviel Freude sie gerade an der lehrenden Tätigkeit ihr Leben lang fanden, wie sie ein Maß von Fröhlichkeit der Jugend um sich her doch gestatteten und wieviel Anhänglichkeit diese Jugend ihnen dauernd bewies. Aber das alles schloß nicht aus, daß die Rute eine stetig große Rolle spielte; unser Begriff der Inhumanität konnte nicht aufkommen in einer Zeit, wo das natürlich Menschliche das schlechthin Sündhafte war und Askese, Abtötung des Fleisches, ein Verdienst. Übrigens waren ja auch die meisten Zöglinge selber für den geistlichen Beruf vorausbestimmt. Denn auch von Rechten der jugendlichen Individuen gegenüber dem Willen der Eltern lag nichts im Bewußtsein der Zeit: wurden doch die Söhne im frühen Kindesalter durch diesen elterlichen Willen endgültig für Kirche und Kloster bestimmt, als eine Art Opfer, das die Eltern aus ihrem Eigentum dem Himmel brachten. Und pries man doch zugleich diejenigen glücklich, die durch geweihtes Wissen zu einer höheren Stufe des Daseins aufstiegen.

Denn eine derartige Hochschätzung gelehrten Wissens überhaupt (und als solches erschien auch schon ein für unsere Begriffe sehr elementares) erfüllte die Menschen dieser Zeit und dieser neuen Nationen, in denen man gewissermaßen in kindlicher Unbewußtheit hingelebt und nun eine Ahnung gewonnen hatte von der möglichen Bedeutung

geistigen Lebens. Aber man unterschied darum noch nicht zwischen übermitteltem Wissen und wirklichem Erkennen, oder zwischen wertvollem, belebendem und unfruchtbar zierendem Wissen. Alles Schulwissen verlieh eine Art von Adel, und daß es durch viel Schmerzen hindurch erworben ward, machte niemanden irre. Am schwersten hatten es wohl die Fürstenkinder oder die sonstigen Sprößlinge der Vornehmsten, denen ein breiter Umfang von Wissen neben dem fürstlich-ritterlichen Können zugemutet ward. Eins mochte immerhin der Jugend jener Zeit über alle Ungunst der allzu naiven Unterrichtsmethode verhältnismäßig hinweghelfen: das Gedächtnis der Menschen, die bisher ein freies Naturleben geführt haben, erweist sich, wenn es nun einmal für ernstere, zusammenhängende Arbeit in Anspruch genommen wird, überraschend (für uns überraschend) leistungsfähig; man kann diese Beobachtung auch gelegentlich innerhalb unserer Kulturverhältnisse noch machen. Dort handelte es sich um eine ererbte, noch unverbrauchte Nervenkraft, die wohl etwas wie Überbürdung mit Lernen nicht so leicht entstehen ließ.

Diesen Eindruck erhält man namentlich von der das Mittelalter ablösenden Zeit des Humanismus. Hier hat zunächst das Wissen der Wissenden selbst an Umfang und belebendem Inhalt außerordentlich gewonnen und die humanistisch Gebildeten galten als die Oberschicht unter den Menschen jener Zeit; damals galt es als selbstverständlich, daß der Gelehrte „mit dem König gehe", und die Könige und Prinzen waren ihrerseits kaum auf etwas emsiger bedacht, als an dem vornehmen Wissen möglichsten Anteil zu haben. Kaum begreiflich ist es für uns, welches Maß von Zeit und Kraft von den für die Studien Gewonnenen und Begeisterten darauf verwendet wurde, wie viel Stunden des Tages und der Nacht man studierend zubrachte, welche Fülle fremdsprachlicher Autoren

man wieder und wieder durcharbeitete, wie viel Stoff man oft in jungen Jahren mit glänzender Sicherheit beherrschte. Und wie es die Freude der geistig Führenden war, möglichst viel jungen Nachwuchs in ihre Studien hineinzuziehen, so drängten sich die Söhne des Volkes, wirklich vielfach auch aus der bescheidensten sozialen Schicht, herbei; es war kein Schimpf, auch verhältnismäßig alt die Schulbank zu drücken; es war Vorzug, Ehre, Glück und tiefste Befriedigung, an dem stolzen humanistischen Wissen (oder auch Können, das aber dort doch nur ein in Fluß gebrachtes Wissen war) lernend teilnehmen zu dürfen. Es war denn allerdings auch die Zeit weitgehender Verleugnung der Rechte der Natur, die Zeit des endlosen Hinhockens über den Büchern, nebst obligater Verachtung der sonstigen Beschäftigungen. Aber rührend ist es, mit welchen Mühen und Opfern, mit welcher Sehnsucht und Ausdauer damals die neue Bildung gesucht ward, wie man weithin durch das Land pilgerte, um irgendwo die rechte Schule, d. h. den rechten Lehrmeister und das heißt wiederum wesentlich den möglichst viel Wissenden, zu finden, glücklich über jedes erhebliche Maß von auszeichnendem Wissen, das man für seine Person erreichte. Und dabei war es doch großenteils nur ein Wortwissen oder ein Wissen um Ausdrucksformen oder um die Gedanken einer weit zurückliegenden Kulturperiode, was so zufrieden, so hingebungsvoll ausdauernd, so stolz und glücklich machte.

Nur allmählich — nachdem denn doch der Lehrbetrieb über die Maßen trocken und öde geworden und bei den meisten Lernenden das Mißverhältnis zwischen aufgewandter Zeit und lebendigem Ergebnis ein fast ungeheuerliches geworden war — wurden kritische Stimmen laut, zunächst sehr vereinzelt, aber dann doch weiterhin Widerhall findend. Da kam es denn auch wohl schon

zu leidenschaftlichem Schelten auf die Schulen und ihre Methoden und ihren Lehrstoff, und es tauchte hier und da die Anschauung auf, man müsse durch geschickte methodische Erfindung das zum leichten Spiel machen können, was so schwere Mühe und Bürde war. Neben der Auffindung von allerlei Geheimmitteln des Lebens und Geheimnissen der Natur ward nun im 17. Jahrhundert auch diejenige von unfehlbar wirkenden Lehrmethoden das Lebensziel etlicher Zeitgenossen, und es wurde darauf viel ehrlicher — zum Teil auch leidenschaftlicher und mitunter etwas charlataniſtischer — Eifer verwandt. Aber es waren doch immer nur besondere, unabhängige Denker, die am Wert des Üblichen irre geworden waren. Weitere Kreise wurden für die Schulfrage erst interessiert, als die vornehme Welt sich, zum Teil in bewunderndem Blick auf ausländische Lebensformen, eine weltmännische Bildung wünschte statt der üblichen schulmäßigen. Nun fragte man achselzuckend, was denn dem für die Welt bestimmten jungen Manne der unpraktische, nicht zu fruktifizierende Lehr-Inhalt der Lateinschule solle, und forderte für ihn modernes Sprachkönnen, Bekanntschaft mit der gegenwärtigen Kultur, praktische Mathematik, Länderkunde, Kenntnis der Politik, ritterliche Übungen, Konversationsfähigkeit, feine Manieren, und auch gewisse Wissenschaften, deren Pflege zu den noblen Passionen zählte. Das alles bildete nun den Lehrplan der sogenannten Ritterakademien und verwandter Anstalten. Aber weder haben diese Schulen, die im Inneren an Flüchtigkeit des Betriebes, Zusammenhangslosigkeit der Bildungsstoffe, äußerlicher Zielsetzung krankten, ein rechtes äußeres Gedeihen gehabt, noch hätten sie für ein großes Bruchteil der nationalen Jugend Bedeutung gewinnen können. Und wenn von ihrem reicheren Lehrplan immerhin die gewöhnlichen höheren Schulen allmählich etwas annahmen, in ihnen

blieb doch auch durch den größten Teil des achtzehnten Jahrhunderts vieles, was wir als unerträglich rückständig empfinden müßten, und zwar abgesehen vom Unterrichtsbetrieb meist elende äußere Ausstattung, mit Räumen wie mit Lehrmitteln, auch reichliche und vielfach psychologisch ungerechtfertigte Strafen. Die Elternwelt aber nahm daran im allgemeinen keinen Anstoß. Die Zucht in den Familien ruhte ja nicht minder als die der Schulen auf der Überzeugung von der Verderbtheit der menschlichen Natur, mindestens von der Notwendigkeit einer steten energischen Gegenwirkung gegen die natürliche Art der Jugend, von der Verdienstlichkeit reichlicher Züchtigung; nur in gewissen Ständen neigte man im Gegensatz dazu zur Verzärtelung, aber in ihnen ließ man sich auch mit öffentlichen Schulen meist gar nicht ein: die Hauslehrer oder Hofmeister waren als Domestiken ersten Ranges abhängig genug von den jeweiligen Wünschen und Ideen der Eltern. Was jedoch die öffentlichen Schulen betrifft, so ward offenbar etwaige gelegentliche Verstimmung ihnen gegenüber überwogen durch das Ansehen, das Gelehrsamkeit genoß und verlieh, und allerlei Einengung und Kümmerlichkeit des Lebens galt als selbstverständliche Eigentümlichkeit dieses Erdendaseins. Daß Schulräume eng und öde oder kahl und unwohnlich seien, ward als so natürlich hingenommen wie bei Armenhäusern, Gefängnissen, Klöstern: und das auch nicht zufällig, denn in Klöstern waren die ersten Schulen des Mittelalters eingerichtet worden, und wenn sie sich statt dessen auch am fürstlichen Hoflager fanden oder bei bischöflichen Kathedralen, so waren sie selbstverständlich immer irgendwo in Nebenräumen untergebracht — wie übrigens auch lange Zeit irgend ein scheunenartiger oder sonst kümmerlicher Raum für die Vorlesungen einer Hochschule als völlig befriedigend betrachtet wurde.

In geistlichen Händen war ja aber ein großer Teil des höheren Unterrichts alle die Jahrhunderte hindurch geblieben, auch nach der Reformation, oder wieder in geistliche Hände gelangt: die Tätigkeit namentlich des Jesuitenordens nach dieser Seite ist allbekannt. Und wie viel wir heute von unserm Standpunkt aus an dem einst hochgepriesenen didaktisch-pädagogischen Verfahren der Jesuitenschulen auszusetzen haben, wie bestimmt wir ihnen Mechanisierung und jedenfalls das Gegenteil von frei anregender Entwicklung der Geister vorwerfen (um von ihren für die Charakterbildung höchst bedenklichen Mitteln gar nicht zu reden): das Vertrauen in ihre sichere erzieherische Weisheit und die Unanfechtbarkeit aller ihrer Einrichtungen war in weiten Landen und bei einer umfassenden vornehmen Elternschaft unbedingt. Auch daß diese geistlichen Erzieher die ihnen übergebenen Zöglinge möglichst gar nicht aus ihren Händen ließen und deshalb ihnen lange Zeit überhaupt keine Ferien bewilligten oder doch nur allmählich und spärlich die Berührung mit ihren Familien gestatteten, nahm man als überlegene Weisheit und gute Lebensordnung hin, wie übrigens eine ähnliche Ablehnung der Ferien auch in Schulen von viel freierem Geist stattfand, weil man da von dem Werte konsequenter Denkbildung, von dem Vorteil ununterbrochener Lehre zu sehr überzeugt war. Welcher ungeheure Protest würde sich heute gegen eine solche Anschauung und Einrichtung erheben!

Nun war ja freilich zwischendurch die leidenschaftlich erhobene Stimme Rousseaus erschollen. Aber wenn seine Ideen wirklich so durchführbar gewesen wären, wie sie auf viele Zeitgenossen faszinierend wirkten: Vorschläge von so radikalem Charakter vermöchten sich niemals dem Bestehenden gegenüber mit einem Male durchzusetzen. Immerhin hat gerade auf Deutschland und seine Schulen (im Unter-

ſchied von Frankreich) Rouſſeaus Geiſt, mehr allmählich und mittelbar, erhebliche Wirkung getan; und zunächſt ſpürte man ihn in den ſiebziger Jahren des achtzehnten Jahrhunderts an den von Baſedow und ſeinen Geſinnungsgenoſſen errichteten ſogenannten Philanthropinen, in Deſſau und anderswo. Die Gründer dieſer Erziehungsanſtalten haben in der Tat gegen das ganze beſtehende Schulweſen und Schulleben ſo leidenſchaftlich bittere Anklagen erhoben und ſo ſchöne Hoffnungen geweckt, wie ſie in der Gegenwart kaum überboten werden. Das mühſelige Lernen all der vergangenen Zeiten ſoll nun ſich in ein ſpielendes verwandeln, Methoden ſollen zur Anwendung kommen, durch die in kürzeſter Zeit die gleichen Ziele erreicht werden wie bisher kaum in ſehr langer, all das peinliche gedächtnismäßige Einprägen ſoll aufhören und die denkende Erfaſſung an die Stelle treten, ſtatt des einſeitig vorwiegenden Sprachlernens ſoll ein mannigfaltiges Sachlernen getrieben werden, ſtatt des nur überlieferungsgemäß Wertvollen allerlei unleugbar Nützliches, zu dem Lernen überhaupt ſoll reichliches Spiel ein Gegengewicht oder eine Ergänzung bilden, aber Spiel und Lernen ſollen auch vielfach zuſammenfallen, körperliche Übungen erhalten ihr Recht im Lehr- und Erziehungsplan, heitere Gemütsſtimmung ſoll durch das geſamte Schulleben erweckt und geſichert werden, die perſönlichen Beziehungen zwiſchen Erziehern und Zöglingen ſollen durchaus freundliche bleiben, Strafen faſt unentbehrlich werden, und ſtatt ihrer weſentlich nur Lob und Auszeichnung zur Anwendung kommen. Erkennt man nicht in dieſen Programmen ungefähr alle die Forderungen wieder, die gegenwärtig an allerlei Stellen erhoben zu werden pflegen? In der Tat, ohne daß man heute viel von jenen Anſchauungen der „Philanthropen“ Kenntnis genommen oder behalten hätte, iſt man weithin wieder

bei ihren Wünſchen angelangt. Und allerdings fanden dieſe damals den Beifall einer Anzahl der ſelbſtändigſten Geiſter; aber die Zahl derjenigen, die den neuen Erziehungsanſtalten ihre Kinder übergaben, blieb ganz gering, und die auf ihr Syſtem geſetzten Hoffnungen verwirklichten ſich im ganzen durchaus nicht. Die ſo erfreulich abkürzende Methode führte zu keinem rechten Ergebnis, das Vielerlei tat keine recht bildende Wirkung, der ſpieleriſche Charakter des Lernens erzeugte keinen rechten Ernſt, und auch die Verwendung von allerlei äußerlichen Auszeichnungen konnte der wirklichen Charakterbildung nicht dienlich ſein. Pflicht iſt doch ſchon für die Jugend ein heilſameres Wort als Ehre und Ehrenzeichen. Das ſchließt nicht aus, daß den Philanthropen doch teilweiſe richtige Ziele vorſchwebten und daß von ihren Grundſätzen manches immerhin in Geltung blieb.

Wieder ward dann die gebildete Welt auf das lebendigſte angeregt durch das Hervortreten der eigentümlichen, zugleich ſo einfachen und ſo tiefen Perſönlichkeit Peſtalozzis; wieder hatte man weithin das Gefühl, daß nun erſt Erziehung verwirklicht werden ſolle, die dieſen Namen verdiene, bei der rechtes Verſtändnis der jugendlichen Entwicklungsfähigkeit mit praktiſchem Sinn und voller Humanität zuſammengehe. Trotz der Unvollkommenheit der damaligen Verkehrsmittel war der Name des edlen Schweizers ſogleich in den erſten Jahren ſeines Auftretens in allen europäiſchen Ländern bekannt und gefeiert: man hatte das Gefühl, daß nun ein neuer Tag aufgehe. Die Stimme ſchöner Hoffnung eben war es, die in den Herzen ſprach, nicht die des Ärgers und der Ungeduld und der freſſenden Unzufriedenheit, wie heutigen Tages. Und während dieſem großen Volks- und Jugendfreund, der wirklich nach innen, auf Geiſt und Stimmung der öffentlichen Erzieher, tiefe Wirkung getan hat, eine lange Reihe

eifriger Denker über die große Angelegenheit der Erziehung namentlich bei uns in Deutschland gefolgt ist, wurde zugleich die Organisation der öffentlichen Erziehung immer bestimmter als staatliche Aufgabe erfaßt und behandelt, so daß die Familien ihrerseits nun einer neuen — hilfreichen oder hemmenden — Macht gegenüber zu stehen kamen.

* * *

Im ganzen war übrigens bis auf die Zeit vor ungefähr hundert Jahren weit allgemeiner die Klage und Sorge um unzureichende Gelegenheiten zum Lernen überhaupt, als die um organisatorische oder methodische Unvollkommenheit. Die höheren Schulen und namentlich die von Ruf fanden sich immer nur in beträchtlicher Entfernung voneinander; ihr Klassensystem war oft sehr unvollständig, ihre Lehrerzahl beschränkt, ihre Räume meist nach wie vor ein Notbehelf, ihre sonstigen Hilfsmittel kümmerlich — auch wenn man nicht den Maßstab heutiger Wohlhäbigkeit anlegen will. Die möglichste Vermehrung der Lerngelegenheiten schien ebenso gewiß ein wichtiges Ziel der Regierung oder öffentlichen Verwaltung, wie es herrschende volkstümliche Anschauung blieb, daß höhere Schulbildung, eben auch in der überlieferten Form, dem der sie erwerbe ein Plus von menschlichem Wert verleihe. Glücklich also jeder Sohn einer bescheiden situierten Familie, dem sich dieser Weg öffnete, was ja auch der Weg zu Ehren, Ansehen, Einfluß war. Denn in Deutschland hat man im ganzen den Weg durch Bildung zu befriedigender äußerer Lebenslage genommen, sehr im Unterschied von England, wo man im ganzen zuerst Wohlstand erstrebt und auf dieser guten Grundlage dann geistige Kultur.

Und die Fürsorge der Regierungen, die zuerst der möglichst allgemeinen Einrichtung befriedigender Elemen-

tarschulen und der Durchführung allgemeiner Schulpflicht gegolten hatte, wandte sich nun auch den höheren Schulen in dem Sinne zu, daß nicht nur ihr äußerer Bestand gesichert und vermehrt, auch nicht bloß etwas recht Gutes hier oder dort ermöglicht würde, sondern daß zu der gebotenen Gelegenheit die Verantwortung käme, daß von den Schulen eine regelmäßige, eindringende Arbeit zuverlässig geleistet, ein bestimmtes und ansehnliches Ergebnis sicher erzielt würde. Man kann darin den Gedanken an die Verpflichtung aller Mitglieder der staatlichen Gemeinschaft zur Bewährung möglichster Tüchtigkeit auf ihrem Gebiete erkennen. Daß der Staat taugliche Beamte brauche, war die einfachste Formel, die zum Ausdruck kam. Und man erwartete denn als Ergebnis der Schulzeit eine moralische Tüchtigkeit ebensowohl wie eine intellektuelle, wie man anderseits vom Besuch der Volksschule, neben der einfachsten bürgerlichen Brauchbarkeit, vor allem Sicherung der religiösen Korrektheit und von da aus auch der moralischen Bravheit erwartete. In diesem Sinne lehrte man dort Lesen, Schreiben, Rechnen und „Christentum". Für die höheren Schulen gab es nun allmählich festere Aufnahmebedingungen, bestimmtere Regelung des Aufsteigens von Klasse zu Klasse, festere und bestimmtere Lehrpläne, regelmäßige Kontrolle der Leistungen durch staatliche Beamte, und vor allem (wenigstens trat dies wohl für das Gefühl der Beteiligten vor alles andere) Prüfungen, insbesondere am Schluß zum Erweis des befriedigenden Erfolges. Man empfand das nicht bloß damals als eine große Verbesserung der öffentlichen Verhältnisse, als gefunden und bedeutungsvollen Schritt, sondern wir dürfen auch heute noch auf diese Veränderung als eine heilsame zurückblicken: es war ein neues Stück der Zusammenfassung der Nation, gewissermaßen ihrer Selbstschulung, und man

darf sicher die unserm Volke weiterhin beschiedenen äußeren Erfolge mit den ernsten Zumutungen an seine sich bildende Jugend in einen gewissen Zusammenhang bringen. In die preußischen höheren Schulen ging etwas über von dem Geiste des Schulmeisters unter den Königen, Friedrich Wilhelms I.: karge Anerkennung bei herben Zumutungen war auch hier die Losung, der Gedanke an die „verdammte Pflicht und Schuldigkeit", an das Wort von den unnützen Knechten spielte mit.

Nun aber war in derselben Zeit ein neuer, vollerer Begriff der Bildung aufgekommen. Über sogenanntes gelehrtes Wissen und rhetorisches Können (wie dies zusammen frühere Geschlechter befriedigt hatte) ging er sehr bestimmt hinaus, auch über die im 18. Jahrhundert wohl hinzugekommene populärphilosophische Orientierung: die Entwicklung persönlicher Kräfte, vielseitige Empfänglichkeit für Hohes und Wahres, Verständnis des Menschlichen in Ferne und Nähe, harmonischer Zusammenklang zwischen den verschiedenen Seiten des Wesens, freie Entfaltung des Individuums, das etwa schwebt nun als Ziel vor. In die höheren Schulen aber hat sich dieses Ideal gewissermaßen projiziert in Gestalt vielseitiger Lehrpläne! So schloß sich auf den Gymnasien an das keineswegs zurückgestellte, sondern mit neuer Energie erfaßte Hauptgebiet der alten Sprachen mit großem Gewicht Mathematik an (die vordem nur etwas spielerisch mit betrieben wurde) und mit abgestuftem Gewicht all das andere. Die jetzigen Schüler würden erschrecken und erliegen, wenn man von ihnen fordern wollte, was durch die preußischen Gymnasiallehrpläne von 1816 auferlegt ward. Es hat denn auch ein gewisses Schwanken der amtlichen Bestimmungen stattgefunden, gewisse Abzüge wechselten mit Zusätzen und durch Differenzierung der Schularten suchte man die Lehrpläne der einzelnen der-

ſelben einigermaßen zu vereinfachen. Im ganzen aber iſt die tägliche Arbeitszeit, die man dem Schüler eines Gymnaſiums und weiterhin auch der damit konkurrierenden Anſtalten (Realſchulen 1. Ordnung) zumutete, während des größten Teiles des abgelaufenen Jahrhunderts eine ſehr viel höhere geweſen, als man ſie gegenwärtig noch zu fordern wagt oder für erträglich halten würde. Und wenn auch ſchon damals gewiſſe Stimmen gegen den Umfang der Zumutungen ſich erhoben, ſo betrachtete man doch im ganzen das geforderte Maß als unerläßlich und im Grunde heilſam. Es wirkte eben noch immer die Vorſtellung, daß nur das geiſtige Leben das eigentliche, des Menſchen würdige Leben ſei, und daß man anderen Bedürfniſſen kein wirkliches Recht zugeſtehen müſſe, daß die Fülle der intellektuellen Bereicherung den Geſamtwert der Perſon entſprechend erhöhe; und zwiſchendurch ward es auch ausdrücklich ausgeſprochen, daß diejenigen, die nicht dem vollen Maß der Lernanforderungen zu genügen vermöchten, als minderwertige Elemente der Nation ihrem Schickſal überlaſſen werden müßten.

Noch etwas ganz Beſonderes aber war hinzugekommen, um die Lage der Schulen zu beeinfluſſen. Während der Befreiungskriege, oder auch in der vorhergehenden Zeit der politiſchen Bedrückung, war die Würdigung rechten perſönlichen Wertes an Stelle überlieferter Standesbevorzugung getreten, und vieles wirkte überhaupt zuſammen, um der Bildung als ſolcher den Preis unter den menſchlichen Vorzügen zu ſichern. So ward damals, zuſammen mit der Einführung der allgemeinen Wehrpflicht in Preußen, das Vorrecht einer abgekürzten Dienſtzeit ſamt der Ausſicht auf raſches Aufſteigen im Range ausdrücklich an ein beſtimmtes Maß höherer Schulbildung geknüpft. Man muß ſich den edlen Grundgedanken dieſer Beſtimmung, die idealiſtiſche

Kühnheit der Neuerung klar machen: keine Befreiung mehr durch Loskauf, durch die Vorzüge des Besitzes, keine Befreiung durch Stand oder irgend etwas, aber eine verhältnismäßige Befreiung und gewissermaßen Erhöhung durch das rein ideale Gut der Bildung. Diese Maßnahme war eine von denjenigen, durch welche Preußen groß geworden ist, und Nachahmung hat sie ja auch nach und nach in anderen, nicht bloß deutschen Staaten gefunden. Indessen wie viel kleine Nachteile haben sich doch dem großen Vorteil angehängt! Wie viel Verstimmendes ist daraus erwachsen, nicht bloß für solche, die nun bei unzulänglicher Begabung um jene Stufe zu ringen hatten und sich andernfalls gewissermaßen sozial geächtet fühlten, sondern auch für diejenigen, welchen die Echtheit der Bildung — die nicht ohne Freiheit erworben wird — am Herzen lag. Und dieser ersten und bis auf den heutigen Tag im Vordergrund stehenden „Berechtigung" ist dann allmählich eine ganze Reihe von anderen gefolgt, bestimmte Berufslinien öffnend und an bestimmte Stufen des Schulwissens angeknüpft. Erst die neueste Zeit hat wohl empfinden gelehrt, wie viel dumpfen Druck das alles auf die Schularbeit, wie viel Unfreude in das Schulleben, wie viel Gefährdung für rechtes Bildungsstreben es bringt — um von der Sorge in den Familien zu schweigen, denen diese freilich auch dann nicht erspart würde, wenn die Befähigung für die erstrebte Laufbahn auf eine andere Weise nachgewiesen werden müßte, es sei denn, daß man (wie dieser Zustand ja weder in der Vergangenheit gefehlt hat, noch gegenwärtig anderswo fehlt) auf persönliche Verbindungen, Empfehlungen, Fürsprache, Bitten oder Glück des Zufalls bauen wollte. Immerhin ist, wie hundertmal ausgesprochen worden, diese Verbindung von äußeren Ansprüchen mit den inneren Zielen des Schullebens und Bildungsstrebens eine der Grundlagen für

die reichliche Unzufriedenheit, die den Schulen gegenüber und innerhalb ihrer gegenwärtig so fühlbar wird.

Naturgemäß ist die hier berührte Not sehr gewachsen mit der Zunahme der Schülerzahl und der gesamten Masse des organisierten Schullebens. Aber nicht bloß die große Zahl der Schüler in den einzelnen Klassen, die notwendigerweise eine gewisse Mechanisierung in der Behandlung zur Folge hat (in der Behandlung der Zöglinge und auch der Lehr- und Lernarbeit), und nicht die Höhe der Gesamtschülerzahl einer Anstalt, die wiederum ein entsprechendes Anwachsen des Lehrkörpers nach sich zieht und die innere Einheit desselben gefährdet, nicht bloß das alles kommt in Betracht: sondern daneben auch die zweifelhafte persönliche Begabung vieler unter den Schülern. Denn während in früheren Zeiten doch aus den mittleren Ständen wesentlich nur diejenigen höhere Schulbildung suchten, für die das nach dem Maße ihrer hervortretenden Begabung natürlich schien, so ist es jetzt vielmehr eine Frage des sozialen Anstandes, daß man seinen Kindern den Besuch höherer Schulen gewährt, und es werden diesen Zielen von zahllosen Familien angesichts beschränkter wirtschaftlicher Lage an sich höchst rühmenswerte Opfer gebracht. Aber auch aus den Kreisen der ihrerseits gebildeten Eltern, die übrigens unseren höheren Schulen keineswegs die Mehrzahl der Zöglinge liefern, fehlen ja Sprößlinge von unzulänglicher Begabung ganz und gar nicht, und dem Vorteil, daß der Hintergrund einer gebildeten häuslichen Sphäre überhaupt unterstützend zu wirken vermag, stehen hier doch auch bestimmte Nachteile gegenüber.

* * *

Wir sehen bereits Gründe genug, aus denen eine allmählich sich bildende und vertiefende Stimmung des Unmuts sich erklärt. Das Los der menschlichen Dinge

ist es, daß nach einer gewissen Dauer eines Verhältnisses die im Kleinen und Einzelnen wirksam gewordenen Schattenseiten so stark empfunden werden, sich gleichsam im Bewußtsein so zusammenballen und verdichten, daß das ganze Verhältnis unerträglich scheinen will. Bekanntlich stellt sich, nachdem man lange auf einer Körperseite gelegen hat, da eine Art von Schmerzgefühl ein und man fühlt das Bedürfnis, sich umzuwenden. Im politischen Leben geht es ja auch nicht anders: eine Partei, ein Ministerium, eine Regierung hat nach einer gewissen Zeit, so viel Gutes sie auch ehrlich erstrebt und geleistet hat, „abgewirtschaftet“: das ihr im einzelnen Mißlungene oder auch geradezu Verfehlte verdichtet sich zu einem Bild der Untauglichkeit, die entgegengesetzten Tendenzen versprechen in diesem Augenblicke Besseres. Darüber kann der gerechte Beurteiler nicht übersehen, was wirklich Gutes auf jener Linie geleistet worden ist, oder auch welche Vorteile doch dauernd auf ihr erwachsen und mit ihrem Verlassen aufgegeben würden.

So z. B. haben von je die besonnenen pädagogischen Denker gefordert, daß frühzeitigem Hervortreten einseitiger Neigungen oder Kräfte nicht leicht nachgegeben werde, daß auch trotz Widerstrebens zum Erlernen der dem jungen Zögling nicht sympathischen Dinge genötigt werde, und tatsächlich stellt sich oft nach einiger Zeit voll genügendes Verständnis und Interesse und Können auf einem anfangs anscheinend unzugänglichen und jedenfalls unsympathischen Gebiete ein. Ist „harmonische Ausbildung“ freilich ein zu schönes, weil ein zu viel sagendes Wort, so ist doch das Gegenüber und Miteinander von geisteswissenschaftlichen Lernstoffen und naturwissenschaftlichen, von Sprachen und Mathematik, das Inanspruchnehmen von Verstand und Phantasie, das Erstreben von Erkenntnissen und Fertigkeiten, die Verbindung von formal-schulender

und ideal anregender Lehre etwas höchst Wertvolles, worauf auch in Zukunft eine besonnene pädagogische Organisation grundsätzlich schwerlich verzichten wird. Und wäre es vielleicht als Irrtum zu betrachten, daß von fester Nötigung während der Jugendjahre ein Wert für die Charakterbildung zu erwarten sei? Oder wäre die Unterwerfung unter eine feste Disziplin — die freilich noch durchaus nicht den Weg zur Charakterbildung verbürgt, die einer großen Ergänzung durch Freiheit der Bewegung bedarf — wäre sie darum nicht doch *eines* der wertvollen Mittel, wäre sie etwa für die Mehrzahl der Zöglinge entbehrlich? Ist es eine etwas kühne und verblüffende Formulierung, daß „alles Wirkliche vernünftig" sei, so ist man doch viel zu leicht geneigt, etwas für schlechthin unvernünftig zu erklären, was ohne vernünftigen Ausgangspunkt niemals hätte Wirklichkeit werden können. Oder glaubt man vielleicht, die Begründer des preußischen und weiterhin des deutschen höheren Schulwesens im ersten Teil des 19. Jahrhunderts seien unverständige Köpfe, inferiore Naturen, rücksichtslose Machthaber gewesen? Es scheint, daß man jetzt in weiten Kreisen von dem Maße der dort aufgewandten Vernunft tatsächlich nicht viel besser denkt: wer sich wirklich einen Einblick verschafft, wird auf die hochgebildeten und weitblickenden Persönlichkeiten jener für uns so bedeutungsvollen Zeit, auch auf diesem unserm Gebiete, mit hohem Respekt zurückschauen. Die sogenannte Zentralisation nimmt doch ihren Ausgang von dem Gedanken, daß das Beste gefunden werden müsse und dann von einem Punkte aus möglichst nach allen anderen hinzutragen sei. Dazu aber die Rücksicht auf die Gerechtigkeit: durch die fest normierten Prüfungen z. B. und die sonstige Kontrolle soll doch auch verhindert werden, daß Ehren und Würden, Ansehen und Rechte hier so viel müheloser zu erwerben seien als dort.

Kurz, man soll über dem, was an Schattenseiten der gegenwärtigen Organisation fühlbar wird, nicht das übersehen, was als gesunder Ausgangspunkt gelten muß; und man soll unterscheiden zwischen den Grundsätzen der Organisation und der Wirklichkeit des Schullebens, wie es sich in bestimmten Fällen darstellt. Die draußen stehenden Kritiker, vielleicht die Eltern der Schüler, machen diese Unterscheidung vielfach durchaus nicht; man wirft oft „der Schule" überhaupt vor, was nur der einzelnen Schule gelten könnte, oder anderseits den Lehrern, was Sache der Organisation ist und also gar nicht von ihnen abhängt. Und man wirft außerdem der einen oder den anderen vieles vor, was nur auf einer unrichtigen Auffassung, sei es der wirklichen Maßnahmen, sei es der erzieherischen Pflicht, beruht. Wie ausgebreitet aber im ganzen die Neigung zum Zweifeln und zum Absprechen allem gegenüber ist, was an unseren Schulen überhaupt oder den einzelnen derselben vorgeht, davon können diejenigen, die mit Schulen irgendwie amtlich selbst verbunden sind, schwerlich eine Vorstellung haben, denn verhältnismäßig nur Vereinzeltes und meist abgeschwächt dringt bis zu ihnen; ja sie lassen sich vielleicht angenehm berauschen von den gelegentlichen Huldigungen, die dem edlen Einfluß der Schule, der treuen Hingebung der Lehrer, der pädagogischen Bedeutung der Schulleiter, dem Verdienst um die einzelnen Familien bei festlichen Gelegenheiten, Jubiläen und dergleichen dargebracht zu werden pflegen. Doch diesen schönen Redewendungen am Festtag — die man sich da unschwer abgewinnt und vielleicht sogar vorübergehend ernsthaft meint — stehen zahllose wegwerfende und mißtrauende Äußerungen an all den folgenden und vorhergehenden Werktagen gegenüber. Wohl fehlen die Familien nicht schlechthin, welche die von den Schulen vermittelte geistige Bildung nach wie vor

würdigen, und es sind nicht etwa bloß die anspruchslosesten, die naiv vertrauenden, die der demütigen kleinen Leute, sondern es sind häufig gerade die allergebildetsten; doch auch unter diesen ist die Stimmung sehr ungleich, und im ganzen bilden die Zufriedenen eine kleine Minderzahl.

Sicherlich darf diese Tatsache von vornherein nicht leicht genommen werden. Und wäre es nur mäßige Verstimmung vieler, die vielen zusammen müßten ins Gewicht fallen, sie können Anspruch auf Beachtung erheben. Aber ein geradezu leidenschaftlicher Ton der Beschwerden ist der häufigere. Freilich, um so leidenschaftlicher deshalb, weil man diese Beschwerden nur aus der Entfernung zu äußern pflegt, nicht damit vor die Menschen hintritt, denen sie gelten: das persönliche Gegenübertreten wirkt fast immer mäßigend, nicht bloß weil die Höflichkeit mitspielt oder die Ängstlichkeit, sondern weil dabei das Bewußtsein auch fremder Lebensrechte und eine Ahnung von der Unsicherheit der individuellen Werturteile aufkommt, etwa auch weil Leidenschaft sich an Ruhe abkühlt oder, indem sie leidenschaftliche Gegenwehr weckt, zum Bewußtsein ihrer selbst kommt. So ist das maßloseste Schelten immer dort, wo es von den Gescholtenen nicht vernommen wird, und noch maßloser wird es, wenn die Unzufriedenen sich zusammenfinden; es entsteht da ein Wohlgefühl der gemeinsamen Erregung. Die Untergebenen gegenüber dem abwesenden Vorgesetzten sind hiefür nur ein Beispiel, die Schüler hinter dem Rücken des Magisters ein anderes, aber die Schülereltern gegenüber Lehrern und Schulen in unserer Zeit ein mindestens ebenso gewisses. Darüber ist alle Welt einig, daß die verschiedenen bei der Erziehung Beteiligten zusammenwirken, also sich verständigen müßten, aber die Mittel und Wege zur möglichen Verständigung werden meist versäumt und vernachlässigt.

Es ist auch nicht unverständlich, wie dieser Zustand so geworden ist. Er geht im letzten Grunde auf die Verstaatlichung der Schulen zurück. Die Schulen hörten auf, frei zu wählende Bildungsgelegenheiten für die Jugend der Familien zu sein, die Lehrer hörten auf, Beauftragte der Familien zu sein oder von ihnen bezahlte Angestellte, die Eltern hörten auf, an dem Bildungsplan ihrerseits mitzuarbeiten, ihn mit zu gestalten; aber schließlich hörte doch auch der Staat auf, die willige Unterordnung und den vertrauensvollen Verzicht der Eltern zu finden. Denn so gewiß es ein Irrtum der Eltern wäre zu glauben, ihre Kinder gehörten ganz ihnen und sie hätten, wenigstens bis zur Zeit der Mündigkeit, eigentlich unbedingte Vollmacht über sie — eine Vorstellung, die übrigens noch immer sehr nahe liegt und weithin herrscht, wie sie ja auch auf primitiveren Kulturstufen der wirklichen Lebensordnung entsprach: ebenso gewiß ist doch die Vollmacht, welche die organisierende Gemeinschaft, also der Staat, über den jungen Nachwuchs sich zuschreiben darf, immer in Gefahr, auch üble Wirkung zu tun. Nun übt ja in unseren Kulturverhältnissen der Staat unmittelbaren Zwang nur in Beziehung auf den Elementarunterricht aus; aber mittelbar doch einen sehr fühlbaren durch jene an den Besuch höherer Schulen geknüpften Berechtigungen und außerdem durch die Aufstellung bestimmter Schulkategorien, durch Erlaß von Lehrplänen, Erteilung oder Versagung der Einrichtung neuer Schulen, Überwachung des gesamten Betriebes.

Zwar bleibt der Familie in jedem Falle die edle Aufgabe der grundlegenden Erziehung, der einfachsten und tiefsten Einwirkung auf die Bildung des Inneren, aber von dem breitesten Teil der erzieherischen Funktion ist sie doch ausgeschlossen. Und was sich in der Schule mit ihren Sprößlingen vollzieht, vollzieht sich für sie

hinter geschlossenen Türen. Sie sieht sozusagen nur die Rückstände der Schulerziehung: die Mühe der häuslichen Verarbeitung des in den Schulstunden Behandelten, die gebliebenen Schwierigkeiten nebst Zweifeln und Unsicherheit, die Fehlerberechnung unter den schriftlichen Arbeiten und die der Mehrzahl nach hinter dem erwünschten Beifall zurückbleibenden Urteile, Noten, Prädikate, ferner die Symptome des Druckgefühls bei der Jugend, die leicht auftauchende Unlust und die oftmals herrschende Furcht (die übrigens bei der so lebensmutigen und leichtherzigen Jugend doch leicht eine ganz unverhältnismäßig große wird!) und ebenso alle die Äußerungen des Spottes und Trotzes gegen die Personen der Lehrer, die eine ganz natürliche Reaktion der unbequemen Abhängigkeit sind, wie sie denn auch bei den Erwachsenen in ähnlichem Verhältnis aufzutauchen pflegen, nur bei der Jugend durch Unverstand und natürliche Maßlosigkeit gefördert und gesteigert werden. Diese Kehrseiten oder Rückstände, wie gesagt, werden in der häuslichen Sphäre fühlbar, aber sie geben nicht das Bild des Unterrichts, lassen so für sich genommen weder Verlauf noch Ton desselben erkennen. Daß im Unterricht selbst Wohlbedachtes und vernünftig Durchgeführtes vorgeht, daß er im ganzen doch auf ein jedenfalls nicht unfreundliches Zusammenwirken zwischen Lehrenden und Lernenden hinausläuft, daß dabei die Kräfte abgeschätzt und die Zumutungen angepaßt werden, kann man von jener Art von Perspektive aus nicht gewahren: wer es nicht sonst weiß oder glauben will, wird es begreiflicherweise verkennen. Und von den erziehlichen Maßnahmen der Schule sind die draußen empfangenen Eindrücke nicht günstiger und nicht zuverlässiger. Strafen kommen am gewissesten zur Kenntnis, etwa auch schwerer Tadel, vielleicht herbe Ausdrücke, aber was von stilleren Einwirkungen erfolgt, von wohl-

wollendem Gewährenlaſſen, von ermutigender Hilfe und namentlich was von einfacher (aber darum keineswegs leicht zu übender) Gerechtigkeit waltet, kommt der unbefangen hinlebenden und naiv egoiſtiſchen Jugend nicht zum Bewußtſein und wird noch viel weniger zu Hauſe gerühmt.

Iſt es doch überhaupt ſo, daß viel Gutes in der Welt als ſelbſtverſtändlich hingenommen wird und wenig Übles einem herben Urteil entgeht; zur Würdigung des erſteren gehört etwas wie edle Reife, die ſich nicht bloß bei der Jugend vermiſſen läßt. Verlangt man von den Lehrern, daß ſie viel jugendliche Unart (oder iſt das vielleicht überhaupt ein verkehrter Begriff, weil es die Sache nicht gibt?) mit überlegenem Gleichmut hinnehmen, ſo müßten wohl auch die Familien ſich gewöhnen, viele abſprechende Äußerungen ihrer Sprößlinge über Lehrer und Schulen als natürliche Jugendunart oder Unreife zu überhören und nicht darauf ein Bild der Wirklichkeit zu gründen. Wüßten die Lehrer alles, was von ſchlimmen Annahmen oder zähen Überzeugungen in den Elternkreiſen laut zu werden pflegt — immerhin laut genug, wenn auch nicht auf offenem Markt mit Nennung von Namen ausgeſchrieen —, es würden ihrer viele mit tiefem Unmut ſich von Amt und Schülern, von der großen Aufgabe wie von der geſamten perſönlichen Umgebung abwenden, um irgendwo ein beſcheidenes Daſein ohne hohe Pflichten, ohne öffentliche Bedeutung und ohne perſönlichen Undank zu ſuchen.

Man hört freilich zuweilen entgegenhalten, ein ähnliches Schelten gelte gegenwärtig allen möglichen anderen Ständen, es ſei ein Bedürfnis der überhaupt leicht erregbaren gegenwärtigen Generation, ein Ausfluß ihrer Lebendigkeit und ein Zeichen der inneren Unabhängigkeit, und etwas Übles habe man darin alſo gar nicht zu

sehen. Wie viel in Wirklichkeit aus einem besonderen Zustand der Zeit zu erklären und wie das zu beurteilen ist, darauf soll weiter unten noch die Rede kommen. Daß die scharfe Kritik in Wirklichkeit nicht gleichmäßig nach den verschiedenen Seiten hin geübt wird, ward schon oben geschildert und darf ja auch nicht übel genommen werden. Aber daß die unverhohlene Stimmung des Mißtrauens, der mehr oder weniger entschiedene Gegensatz gegen Schule und Lehrer, wie sie sind oder wie sie vorgestellt werden, unheilvoll auf das innere Verhältnis der Jugend zu beiden, zu Lehrern und Schule, einwirken muß, wird niemand bestreiten können. Fast alle sind wir in unserem Fühlen erheblich von demjenigen unserer Umgebung abhängig, in unseren Sympathien und Antipathien; die Jugend ist es, wie auch das Volk, in um so höherem Maße. Und ebenso hängt unsere Auffassung der einzelnen Dinge oder Vorzüge in erheblichem Maße von der Gesamtstimmung ab, die wir dazu mitbringen. Was im Schulleben vorgeht, kann an sich großenteils leicht oder schwer genommen werden, namentlich kann das Unbequeme unerträglich scheinen, wenn eine ablehnend ungeduldige Stimmung überhaupt vorhanden ist. Fast immer hat die Jugend in der Schule mit ihren Lehr- und Zuchtmeistern eine ihrem natürlichen Lebensdrang feindliche Macht empfunden, und wer ihr das übel nehmen wollte, wäre unverständig und unbillig: Hemmung, sei es durch Dinge, durch Einrichtungen, durch Menschen, wirkt als eine Art von Befeindung. Doch wenn jene Hemmung oder Nötigung, Einschränkung und Gegenwirkung in den Augen der Erwachsenen als etwas für die Jugend Notwendiges, Selbstverständliches und Wertvolles gilt, so findet sich die innerlich sehr elastische Jugend unschwer hinein.

Nun aber ist es so gekommen, daß die Elternschaft mit den Söhnen und Töchtern zusammen (den Söhnen

allerdings weit mehr als den Töchtern) in der Schule die große feindliche Macht ihres glücklichen Dahinlebens sieht, eine Art von bösem Schicksal, mit dem man zu ringen, vor dem man sich vor allem zu fürchten, über das man zu seufzen oder mit den Zähnen zu knirschen habe, das sich breit und anmaßend in den Weg pflanze, so daß man nur in aller Enge und Pein sich vorbei bewege. Und so wird denn auch jedes fehlende Gelingen als Wirkung dieser feindseligen Übermacht betrachtet, für das Gelingen aber zollt man keinerlei Dank. Daß die Lage so empfunden wird, werden die wenigsten Eltern bestreiten. Und wie bedauerlich diese Auffassung auch heißen muß, begreifen kann man sie immerhin. Die öffentliche Gewalt — darauf kam schon oben die Rede — hat so viel Recht und Vollmacht für sich in Anspruch genommen, daß die Eltern sich im wesentlichen ausgeschaltet fühlen. Aus aktiv Beteiligten sind sie passive geworden, und auch für die der Familie wesentlich verbleibenden Aufgaben und Möglichkeiten, die ganz vorwiegend die Gemütsbildung berühren, ist darüber das Interesse weithin geschwunden. Die Trennung zwischen den Rechten und Pflichten der Eltern und denjenigen der Schule läßt sich zwar sehr schön formulieren, aber eine so unbedingte Teilung wird leicht der Tod der einen Seite. Daß das neunzehnte Jahrhundert in pädagogischen Einrichtungen und auch, um das sogleich hier einzuflechten, in sorgsamem pädagogischem Denken ganz unverhältnismäßig mehr und Besseres geleistet hat als die früheren, verhindert nicht die Tatsache, daß das pädagogische Interesse der Familien sehr zu Schaden gekommen ist. Wenn es gegenwärtig wieder aufzuleben scheint, so geschieht das eben ganz wesentlich als Unmut und Zweifel, in Gestalt jener Klagen und Anklagen, oder auch in Gestalt lockerer Einfälle, schwärmender Ideen, einseitiger Gedankengänge,

unmöglicher Zukunftswünſche. Ob „alles verſtehen“ wirklich ſchon verpflichte, „alles zu verzeihen“, ſei dahin geſtellt. Aber wirklich möglichſt alles zu verſtehen, ehe man verwirft und verurteilt, ehe man Recht und Schuld nach der einen und der andern Seite zuerkennt, iſt jedenfalls Pflicht. Eine Pflicht übrigens, die nur wenige ſich zumuten, und freilich auch nicht allzuviele übernehmen können.

* * *

Prüft man die Vorſtellungen näher, welche nach all den gelegentlich vernommenen Reden vom Schulleben und Unterrichtsbetrieb gehegt werden, ſo zeigt ſich, daß vielfach ganz unzulängliche Begriffe vom Weſen des Lernens wie des Lehrens mitwirken, z. B. vom Verhältnis des Erklärens zum Einprägen, oder der Hausaufgaben zur Schulſtunde, oder des Lernſtoffs zur Geiſtesübung; doch darauf ſoll hier nicht weiter eingegangen werden. Ein verbreiteter Glaube aber iſt derjenige an eine völlige Mechaniſierung des Unterrichtsbetriebs, wobei die Lehrer in ſubalterner Weiſe lauter überlieferten Gewöhnungen folgten, für den einzelnen Fall des einzelnen und eigenartigen Individuums gar kein Auge hätten, daß alſo bequemer Schlendrian da herrſche, wo feinfühlige Unterſcheidung und elaſtiſches Können ſelbſtverſtändliche Anforderung ſei. Und von da wäre dann nicht weit bis zu wirklichem grobem Unverſtand, der denn auch z. B. in der Wahl von Aufſatzthematen, in der Bemeſſung der häuslichen Aufgaben, in Zumutung der Verarbeitung des Unverſtändlichen oder überhaupt der Bewältigung des Unmöglichen gefunden wird. Dazu käme eine innerhalb des Standes vererbte, aber gerade der unvollkommenen Jugend gegenüber tadelnswerte Kleinlichkeit, eine lächerliche und jedenfalls überflüſſige Pedanterie, Freude am Entdecken von Fehlern und Mängeln, eine durch-

gehend herrschende unbillige Strenge, mürrische Unlust zur Anerkennung, Lust am Tadeln und Strafen, unfreundliche, ja gehässige Grundstimmung der Seele, innere Trockenheit, Dürre, Gemütlosigkeit, Nichtverständnis der Jugend, Herrschsucht, Mißtrauen und Eigensinn, unnötige Ängstigung der jungen Seelen, Überbürdung aus Tyrannenlaune oder doch aus Gleichgültigkeit, und — was namentlich in höherer sozialer Schicht hervorgehoben wird — viel Unfeinheit des Tones und der Sprache.

Überhaupt aber haben die verschiedenen Stände oder Schichten noch ihre besonderen Klagepunkte: die Reichen nehmen gern an, ihre Sprößlinge würden schlecht behandelt aus Mißgunst, die Armen, dasselbe widerfahre den ihrigen aus Geringschätzung, die einer andern Partei oder Religion Angehörigen, ihre Kinder bekämen diese Jenseitigkeit zu fühlen; und daß zufällige persönliche Vorliebe oder Abneigung der Lehrer gegenüber einzelnen Schülern herrsche, würde man den meisten Eltern vergebens auszureden suchen, auch daß die Empfindlichkeit der Lehrer einmalige Verstöße gegen ihre Autorität nie verzeihe, daß zähe „Ranküne“ sich geltend mache, grobe Parteilichkeit: wer das bezweifelt und zu widerlegen sucht, stößt schließlich auf dasselbe Lächeln des Besserwissens, das die in irgend einem Aberglauben Begriffenen behalten, wenn man sie aufzuklären versucht hat. Mindestens nimmt man an, daß die Urteile der Lehrer sich auf zufällige und vereinzelte Leistungen gründeten, daß ihre Maßstäbe äußerlicher Art seien und daß sie die Besserung des einmal schwach Gewesenen oder den Fleiß des minder Begabten schwer anerkennten. Man ist aber ferner offenbar ziemlich allgemein überzeugt, die Anforderungen an die Leistungen der Schüler würden von Jahr zu Jahr gesteigert und die Bedingungen des Aufsteigens und des Bestehens in Prüfungen würden immer

ſchwerer, vielleicht weil man von den Schulen abſchrecken wolle oder weil die Lehrer ſelbſt ſich immer mehr in Gelehrſamkeit hineinbohrten, oder am Ende gar, weil dieſelben eben immer unverſtändiger, grauſamer und bösartiger würden. Von derjenigen Kritik, die den Lehrplänen als ſolchen gilt, ſoll hier noch nicht die Rede ſein: bekanntlich findet auch darin ein großer Teil des Publikums viel Widerſinniges, mindeſtens Unzeitgemäßes, Unpraktiſches, Überflüſſiges, Willkürliches.

Nun liegen gewiſſe höchſt ungünſtige Vorſtellungen vom Tun und Treiben der Lehrer ſolchen Naturen oder ſolchen Kreiſen beſonders nahe, die ihrerſeits über ein feineres ſittliches Fühlen nicht verfügen: ſo der Glaube an ein boshaftes Entgeltenlaſſen gelegentlicher perſönlicher Differenzen, an ein tückiſches Zufallebringen aus perſönlichem Groll oder eigenſinniger Antipathie, oder an allerlei ſonſtige Wirkungen der Willkür, Herrſchſucht, Herzloſigkeit. Man konnte in einer durch Gewerbtätigkeit ausgezeichneten Landſchaft öfter den Fall erleben, daß ein von unbefriedigenden Leiſtungen ſeines Sohnes benachrichtigter Vater dann den Lehrer aufſuchte, um ihm zu ſagen, er ſei bereit, dieſem die Privatſtunden zu übertragen, die jener doch offenbar durch jene Benachrichtigung als wünſchenswert habe bezeichnen wollen. Hier ward alſo auf Grund der eigenen Lebenstätigkeit einfach angenommen, der erwerbsluſtige oder -bedürftige Lehrer habe ein ihm naheliegendes Mittel angewandt, um einen geſchäftlichen Erfolg zu erzielen. Daß die Wohlhabenden ein wenig nebenbei ausgepreßt werden ſollten, war (oder iſt?) in ſolchen Kreiſen ziemlich feſtgewurzelte Annahme. Nicht jedem wird es leicht, über ſo rohe Vorſtellungen gleichmütig hinwegzugehen, indem er die moraliſche Minderwertigkeit der andern Seite zuweiſt; doch verweilen wir unſererſeits jetzt nicht länger bei dieſem und

ähnlichem. Die Anklage der Pedanterie wird dem Lehrerstande gegenüber immer nahe liegen, besonders wenn man sich in seiner eigenen Lebenssphäre nichts der Pedanterie entfernt ähnliches zuzumuten hat und zumal in der Kindererziehung sich großartig über alles Grundsätzliche erhebt, um sich von Impulsen und Stimmungen bald nach dieser, bald nach jener Seite treiben zu lassen. Pedanterie heißt dann jedes bestimmte und gleichmäßige Beharren bei festen Normen, oder doch das Achten auf das Kleine neben dem Großen, und so verstanden gehört ein Stück Pedanterie ausdrücklich in die Erziehung hinein, zumal in die Erziehung desjenigen Alters, in welchem Schulen besucht zu werden pflegen. Was den naiveren Erziehern da als Großartigkeit des Verfahrens erscheinen mag oder als freie Natürlichkeit, dürfte bei den Zöglingen viel Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit hervorbringen. Im Kleinen treu zu werden, muß die Jugend lernen, sie wird sonst schwerlich später im Großen treu werden. Mit Kleinem hat man es bei der Jugend eben viel, ja vorwiegend zu tun, und schon im griechischen Altertum ist es wiederholt zum Ausdruck gebracht worden, daß das anscheinend Geringfügige innerhalb der Jugendperiode der Bedeutung nach tatsächlich Großes sein könne.

Zu einer gewissen Starrheit der Normen nötigt aber insbesondere auch die gemeinsame Erziehung der Vielen in unseren Schulklassen oder Schulsystemen: die Anordnungen können hier nicht die Elastizität haben, wie im engeren vertrauten Kreise, mit den wenigen Individuen. Ohne Genauigkeit im Kleinen käme ferner schwerlich diejenige Schulung des Intellekts zustande, die denn doch zu höherer intellektueller „Bildung“ als eine Seite oder Grundlage derselben gehört. Wer in das Leben der eigentlichen Wissenschaft hineinblickte, würde vermutlich auch da nicht weniges antreffen, was dem

Charakter der sogenannten Pedanterie ganz nahe käme: es heißt dort wissenschaftliche Methode und genießt als solche großen Respekt; und obwohl der Zweck der Jugendbildung freilich nicht just der sein soll, dem Betrieb strenger Wissenschaften möglichst weit entgegenzuführen (was nur eines der Ziele neben anderen sein kann), so behält die eben angedeutete Parallele doch ihre Geltung; was man als Pedanterie schilt, vermag also etwas Gutes und Nötiges zu sein.

Was dann die Klage über Unverständliches betrifft, das man der Jugend zu verarbeiten zumute, so müßte man eigentlich der Unterrichtsstunde selbst beigewohnt haben, um darüber urteilen zu können, welches Maß von Sorgfalt der Lehrer aufgewandt hat, um den Stoff verständlich zu machen, und wie weit es ihm damit der Gesamtklasse gegenüber gelungen ist, auch, wie das anscheinend Seltsame aus dem zusammenhängenden Unterricht sehr natürlich herausgewachsen ist. Und bei gewissen Stoffen ist nicht der Lehrer verantwortlich, wenn sie trotz allem Bemühen nur mangelhaft verstanden werden: so auf den unteren Schulstufen bei manchen biblischen Sprüchen, auch Teilen der biblischen Geschichte und der Kirchenlieder. Hätte hier etwa der einzelne Lehrer oder auch die einzelne Schule bis jetzt das Recht, nach eigenem pädagogischem Ermessen auszuschalten oder zurechtzurücken? Ganz werden sie darauf ja wohl nicht verzichten, aber nur in beschränktem Maße können sie abhelfen. Da müßte noch eine weitere Entwicklung innerhalb der Religionsgemeinschaften und ihres Verhältnisses zu Staat und Schule vorausgegangen sein.

Und klagt man weiter über die allzuschwer auf der Jugend lastenden Hausaufgaben, so darf doch wohl vorab darauf hingewiesen werden, daß das Maß derselben bei uns seit etwa hundert Jahren stationenweise sehr ver-

mindert worden ist, während die Klagen über das Übermaß sich außerordentlich erhöht haben. Nun könnten freilich die früheren Generationen durchaus unverständig oder ganz in falscher Überlieferung befangen gewesen sein und erst die Gegenwart aufgeklärt und der Jugend gegenüber verständnisvoll genug; und etwas von dieser Sachlage werden wir anerkennen müssen. Aber an dem Druck der Hausarbeiten sind doch großenteils andere Faktoren schuld als der Umfang und die Schwierigkeit derselben: unzureichende Leistungsfähigkeit nicht weniger Schulzöglinge und mangelhafte häusliche Einrichtungen, äußerer oder innerer Art; jedenfalls findet man immer wieder auch solche Familien, in denen keine Beschwerde jener Art empfunden und ausgesprochen wird, und sie erweisen sich als diejenigen, in denen am meisten Ernst, Bildung und Ordnung vertreten ist. Es ist aber auch eine ganz verkehrte Auffassung, daß die häusliche Nacharbeit bezw. Vorarbeit zu den Schulstunden eigentlich entbehrt werden solle, daß das Lernen in der Schulstunde erfolgen müsse und zu Hause nur etwa ein leichtes Wiederholen, Kopieren oder dergleichen stattfinden solle. Neben demjenigen Lernen, das in den Lektionen sich durch Zusammenwirken mit Lehrern und Mitschülern vollzieht, soll durchaus dasjenige hergehen, das der einzelne Schüler für sich leistet: die wirkliche persönliche Arbeit beginnt vielfach erst dabei, während das halbe Getragenwerden in der Unterrichtsstunde viel Täuschung über die wirkliche Kraft und das Können hervorruft. Das gilt natürlich für obere Stufen weit voller als für untere, aber auch schon für untere hat es Geltung. Und bloße Wiederholungen, auf die man die Arbeit beschränkt wissen möchte, haben gerade den Nachteil, daß sie den geringsten Anreiz ausüben: sie sind der Jugend nicht sympathisch, und aus gutem Grunde, aus dem Bedürfnis eigener Kraftversuche.

In einer Zeit, wo man für die Selbstentfaltung möglichst viel Raum fordert (wir kommen darauf unten zurück), muß auch das Selbstarbeiten nicht unterbunden werden.

Äußerst unzutreffend wäre die Annahme, daß durch Auferlegung der Hausaufgaben die Lehrer einen Teil — und vielleicht den schwersten — des Lehr- und Lernprozesses sich selbst ersparen und den Schülern zuschieben wollten, daß der Unterricht wesentlich als ein Abhören dessen verliefe, was die Schüler sich eingeprägt oder herausgefunden hätten: das ist einmal ungefähr so gewesen, in längst vergangenen Zeiten, und auch damals nicht etwa aus Bequemlichkeit und Härte, sondern um unzulänglicher psychologischer Erkenntnis willen und auf primitiver Stufe der Lehrkunst; aber über diese Stufe hat man sich in einem langen, zusammenhängenden Vervollkommnungsprozeß sehr erhoben, nirgends so sehr als bei uns in Deutschland, während im Ausland zum Teil von jenem alten Verfahren noch ziemlich viel übrig geblieben ist, übrigens ohne daß die Öffentlichkeit daran Anstoß zu nehmen pflegte. Nur daß die Einsichtigeren von überall her auf Deutschland als das Land der fortgeschrittensten Unterrichtskunst mit Bescheidenheit oder Neid herüberblicken, weshalb denn beständig angehende wie ältere Lehrer von allen Seiten her sich bei uns einfinden, um zu sehen und zu lernen. Wieviel gleichwohl auch bei uns anfechtbar geblieben oder im Lauf der Zeit geworden ist, darauf soll nachher die Rede kommen.

* * *

Jedenfalls ahnen es wenige außerhalb der Fachkreise selbst, in wie gewaltigem Umfang ein unaufhörliches Nachsinnen, Suchen, Ausdenken, Erörtern der Ziele und Wege des Unterrichts im ganzen und namentlich auf allen einzelnen Gebieten stattfindet, seit vielen Jahrzehnten statt-

gefunden hat und mit einem steigenden, auch sich verallgemeinernden Eifer gepflegt wird, in Zeitschriften und selbständigen Büchern, in Vereinen und Versammlungen wie in der Stille der Studierstuben. Der einzelne Vertreter des Berufs mag oft klagen, wie schwer es für ihn wird, das ihn Angehende überhaupt noch ganz zu überschauen, zu verfolgen; aber draußen sollte man Respekt haben vor dem Maße von Ernst und Eifer, das sich in dieser didaktisch-methodischen Literatur kund gibt. Welcher andere Beruf könnte damit in Wettbewerb treten? Worauf es aber vor allem ankommt: es läuft bei diesem Suchen und Ausſinnen nicht etwa darauf hinaus, daß die Lernaufgaben gesteigert und erschwert würden, sondern auf Sichtung und Vereinfachung ist das Streben immer wieder gerichtet. Das Verhältnis zwischen dem wissenschaftlich festgestellten Stoff und den wirklichen Bedürfnissen der zu bildenden Jugend wird immer wieder geprüft, und die selbständige Bedeutung der letzteren arbeitet sich immer deutlicher heraus. Daß das Wesen des jugendlichen Geistes und Gemütes weit deutlicher erkannt ist und ihm mit viel mehr Wohlwollen Rechnung getragen wird als in früheren, auch nicht eben weit zurückliegenden Zeiten, müßte jeder zugestehen, der einen vergleichenden Einblick nehmen wollte.

Und um auf die äußere Vereinfachung und innere Verbesserung einen Augenblick bestimmter zu blicken: man vergleiche doch, was z. B. der Unterricht in der Geschichte noch vor etwa vier Jahrzehnten gewesen ist und was jetzt, oder was derjenige in der Geographie, oder in der Naturkunde! Wie viel jetzt über die Zumutung zahlreicher einzuprägender Zahlen, Daten und Namen in der Geschichte geklagt zu werden pflegt, als ob das alles nur willkürlich auferlegte Bürde sei, ohne Bildungszweck und eigentliches Bedürfnis: es hat in Wirklichkeit im Lauf der Jahrzehnte

Beschränkung über Beschränkung stattgefunden, und eigentlich ist schon in weiten Kreisen der „Gebildeten“ eine ziemlich klägliche Unwissenheit über Gestalten, Ereignisse, Zeitperioden anzutreffen, auf denen nun doch einmal die gegenwärtige Weltverfassung und der Kulturstand beruhen. Gegen das Wissen um des Wissens willen — woran frühere Jahrhunderte ihre Freude hatten, worin sie eine hohe persönliche Auszeichnung, eine Art von Adel sahen — hat man sich wahrlich in pädagogischen Kreisen nicht weniger gewandt wie in den weiteren der selbständig Denkenden: aber alles bestimmte Wissen preisgeben zu wollen, das würde doch in Bälde zu einer großen Reaktion führen müssen; ohne solches bestimmte Wissen ist weder ein wirkliches Verständnis der Gegenwart möglich noch ein begründetes Urteilen, um von dem in der Jugend zu erwerbenden elementaren Wissen als Grundlage für höhere wissenschaftliche Studien zu schweigen, an deren Pflege aber doch auch ein großer Teil des Ansehens und Erfolges gerade unserer Nation hängt.

Dies gilt natürlich nicht bloß von der Geschichte, über die zufällig am häufigsten geklagt wird, am meisten wohl vielleicht von solchen Müttern und Angehörigen, die ihrerseits freilich sich niemals eine ernstliche, zusammenhängende geistige Beschäftigung haben zumuten müssen und die gewohnt sind, in aller Unbefangenheit und Selbstzuversicht auf Grund ihrer zufälligen Gefühle über die Dinge in der Welt zu urteilen und abzuurteilen. Wie sehr hat sich in derselben Zeit die Behandlung der Geographie in Schulen vervollkommnet (obwohl sie freilich die Gelehrten dieses Fachs noch immer nicht zufriedenstellt)! Anstatt trockener Ziffern und nichtiger Kuriositäten nun doch vor allem möglichst viel Anschauung und Verständnis der Erscheinungen und Zusammenhänge! Aber ähnlich mit der Naturkunde und anderem: überall Ausgang von der

Anschauung, Benutzung mannigfacher Anschauungsmittel, Beschränkung auf Typisches, Hinarbeiten auf Verständnis und Interesse, möglichst geringe Belastung des Gedächtnisses. Und entsprechend ist es mit Vereinfachung und sonstiger Erleichterung im Sprachunterricht: möglichst weitgehende Beschränkung der Regeln, die ehedem nicht bloß in möglichster Vollständigkeit und Ausführlichkeit, sondern mit sämtlichen, auch den seltensten Ausnahmen schon auf den früheren Stufen des Unterrichts gelernt werden mußten; ferner sehr viel Hilfe bei der Lektüre der Schriftsteller, vorbereitende und begleitende, persönliche und literarische, während ehedem der junge Schüler an seinen Autor geschmiedet und einfach den unerläuterten Text zu durchdringen und zu bewältigen geheißen ward — ebenso wie man ihm auch ein Aufsatzthema diktierte und ihn Stoff und Form der Bearbeitung aus seinem noch ziemlich leeren Kopfe ziehen ließ, während jetzt sorgsam erwogen und bewirkt wird, daß der Stoff dazu wirklich ihm zur Verfügung stehe, und für die Form Vorbilder und Anleitung nicht vorenthalten werden. Und so wäre weiter fortzufahren.

Das Maß von Zeit, welches innerhalb der Lehrerkollegien auf Beratung und Besprechung der Unterrichtsfragen verwandt wird, ist außerordentlich gewachsen und die Ansprüche an die regelmäßige, sorgfältige Vorbereitung auf die einzelnen Unterrichtsstunden nicht minder; und zu alledem wird nach wie vor die ganz unvergleichlich schwere, ja peinliche Arbeit der Korrektur der schriftlichen Schülerleistungen mit unbedingter Genauigkeit verlangt und vollzogen, trotz der fast überall mächtig angeschwollenen Schülerzahlen. Diese letztgenannte Arbeit allein, der schwerlich eine andere der höheren Berufsarten etwas ähnlich Lastendes und Ermüdendes an die Seite zu stellen hat, die gerade für geistig angeregtere Naturen

einen ungeheuren Abzug von Lebensfreiheit und -freude, manchmal faſt eine Art von Martyrium bedeutet und nur durch die Grundſätze der Gewiſſenhaftigkeit und der Gerechtigkeit (gegenüber den einzelnen Schülern) geſtützt werden kann, müßte vor einer leichtfertigen Beurteilung der Vertreter dieſes Berufs bewahren — wenn nicht der Reſpekt ſich in der Welt meiſt auf andere Vorzüge gründete, als auf hingebungsvolle Arbeit in der Stille. Wie aber will die Jugend ihrerſeits Reſpekt hegen gegen diejenigen, für die bei ihren Eltern keiner vorhanden iſt, keiner fühlbar wird? Wie will ſie auch Lernluſt bewähren, wenn bei den Erwachſenen ihrer nächſten Umgebung ein ſo reichliches Mißtrauen gegen Wert und Zweck der Lerngebiete oder der ganzen Zumutung ſich einniſtet?

In der Tat iſt gegenwärtig der Jugend in weitem Umfang eine Stimmung zugeführt, die ſie nicht etwa an ſich haben müßte. Tieferblickende Nervenärzte ſprechen es aus, daß die viel wiederholten Klagen der Erwachſenen über die ſchwere Belaſtung der Jugend, das weiche Mitleid mit ihren Lebensſchwierigkeiten dieſer erſt das Gefühl der Überbürdung und Bedrückung recht eingeflößt haben. Und den Stand der Lehrer im ganzen, mit Einſchluß aller ſeiner Abſtufungen, und damit auch den einzelnen ſeiner Vertreter als ſozial minderwertig anzuſehen, iſt, wenn man die Wahrheit ſehen und ſagen will, nach wie vor faſt allgemein üblich. Nach wie vor: denn dieſe Wirkung geht eben auf vergangene Zeiten zurück, wo die noch nicht zu eigentlichen Würden Gelangten, oder die für den höheren, den theologiſchen Beruf nicht recht tauglich Befundenen in der Lehrerſtellung eine kümmerliche Unterkunft fanden, auch auf noch ältere Zeiten, wo die grundgelehrten Humaniſten vielfach zugleich als bettelhafte Wanderſchulmeiſter ſich durchs Leben ſchlugen, während im Mittelalter die Lehrer Kleriker waren und

ihr Ansehen eben durch den geistlichen Beruf besaßen, und ebenso später an katholischen Schulen und ähnlich bis fast auf den heutigen Tag im staatskirchlichen England. Bei uns aber wirkt jene frühere Beschaffenheit des Lehrerstandes, auch des höheren, nach; Stände von ererbtem Ansehen lassen nicht leicht einen neuen zwischen sich aufkommen, die Kleinarbeit an den noch Unreifen hat auch an sich, von außen gesehen, nichts Vornehmes, und die Stimmung, mit der die umgebende Welt auf die Vertreter der Schule blickt, hat mit der inneren Stellung und Schätzung der Jugend ihnen gegenüber viel Zusammenhang. Lehrer und Schulen sind in den Augen eines großen Teils unserer Bevölkerung ein leider nicht zu vermeidendes Übel. Und das Meiste von dem, was sie aus erzieherischem Gesichtspunkt dem Schüler zumuten oder antun, wird ebenfalls nur als ein Übel von den Familien ebenso sehr wie von den Zöglingen selbst empfunden.

Freilich, die Forderung individueller Behandlung jedes einzelnen Schülers in dem Sinne und Grade, wie zahlreiche Eltern gegenwärtig das wünschen und beanspruchen, besonders zärtliche Eltern und namentlich bei solchen Kindern, deren Individualität in der häuslichen Sphäre infolge von Ungeschick, Gleichgültigkeit oder falscher Liebe sich allzu unbehindert hat entwickeln dürfen, diese Forderung ist innerhalb unseres Schullebens nicht erfüllbar, wie auch ihre zu leichte Erfüllung nicht gerade zum Heil der Zöglinge gereichen würde. Denn Aufgabe der Erziehung wie weiterhin der Selbsterziehung ist zugleich Entwicklung und Abschleifung hervortretender Eigenart, möglichst Entwicklung des Wertvollen und Abschleifung des Ungünstigen, und das letztere ist doch in der individuellen Anlage ebensowohl möglich und wirklich wie das erstere. Auf einem Gebiete erkennt die Welt das

auch völlig an, nämlich auf dem der geſelligen Formen, des Verkehrstones, der Sprache uſw.; da wird das Abſchleifen des Individuellen mit großem Ernſte gepflegt und ſehr weit, im ganzen viel zu weit, getrieben. Höhere Bedeutung aber hat die Einfügung der noch recht jungen Individuen in ein für alle gleichartig geartetes Gemeinſchaftsleben mit gleichmäßig bindenden Normen und Pflichten, als Schule oder Vorſchule des Lebens im Staate, als Mittel gegen das Wuchern von allerlei egoiſtiſchen Anſprüchen und Unluſt zur Selbſtbeſcheidung. Gewiß, in dieſer Gegenwirkung liegt nicht das Weſentlichſte und Wertvollſte der Erziehung; aber ein Stück, eine Seite desſelben iſt das doch auch und muß es bleiben. Die wünſchenswerte Abgrenzung freilich iſt unendlich ſchwer, und daß wir von der Vollkommenheit in dieſem Punkte weit entfernt ſeien, mag ſogleich geſagt werden. Darüber wird weiter unten noch ein Wort zu reden ſein.

Im ganzen darf der unparteiiſche Sachkenner es getroſt ausſprechen, und man möge ihm dabei nicht von vornherein Glauben verweigern, daß die höhere Lehrerſchaft in ihrem beruflichen Können, nicht bloß dem techniſchen Einzelkönnen, ſondern auch in verſtändnisvoller Auffaſſung ihrer Geſamtausgabe zugleich der Kultur und der Jugend gegenüber im Fortſchreiten begriffen geblieben iſt, daß von einer Vergröberung ihres Tuns, von irgend etwas wie Verrohung ihres beruflichen Empfindens nicht die Rede ſein darf, daß der innere Ausbau der Schulen oder des Schullebens nicht zurückgeblieben iſt hinter der Vervollkommnung der äußeren Ausſtattung, wenn das Verhältnis auch nicht das gleiche iſt wie zwiſchen den Palaſtbauten der modernſten Lehranſtalten und den gefängnisartigen Räumlichkeiten der älteren — zum Teil der hochberühmten — Schulen. Denn nicht immer machen die „Sachen im Raume“ größere Schwierigkeit als die

„Gedanken“ in den Köpfen, immer bleibt der innere Ausbau fern von der Vollkommenheit, die der äußere gewinnen kann.

* * *

Und so ist auch mit allem, was im Vorstehenden anerkannt und als der Anerkennung würdig geschildert worden ist, in der Tat nur eine Seite des Ganzen berührt. Alle Vervollkommnung angenommen, kann man eben doch weit vom Vollkommenen geblieben sein. Auch kann die Linie, auf der man sich vervollkommnet, irgendwie unrichtig gewählt oder doch eine minder wichtige sein. Und endlich wirft, das wurde schon oben betont, das im Lichte liegende Gute immer auch seinen Schatten. Daß die Begründer unseres jetzigen höheren Schulwesens von idealen Gesichtspunkten bestimmt waren, hindert nicht, daß sich sehr bestimmte Übel an ihr Werk geheftet haben. Und wie weit nun das Licht zu rechnen ist und wie weit der Schatten reicht, das ist im ganzen deshalb schwer zu sagen, weil bei aller grundsätzlichen Regelung von zentralen Stellen aus doch die einzelnen Schulen außerordentlich ungleich nach Geist und Wert sind, so daß es offenbar welche gibt, denen gegenüber eine herbe Mißstimmung Grund und Recht genug hat, und andere, denen nur mit großem Unrecht Klagen gelten. Die nie zu vermissende Verschiedenheit menschlicher Kräfte und Gesinnungen und die tief einwirkende Verschiedenheit der Verhältnisse machen, daß diese Ungleichheit des Wertes bleibt. Versteht sich das eigentlich von selbst, so muß man doch immer wieder daran erinnern, um vor der den meisten Naturen so nahe liegenden Verallgemeinerung zu warnen. Freilich, wenn dieselbe Klage zugleich von vielen einzelnen Stellen her erschallt, darf man nicht leicht mehr von voreiliger Verallgemeinerung reden.

Aber welches sind nun die wirklichen und natürlichen

Rückwirkungen ungünstiger Art, die die Organisation unseres Schulwesens hat entstehen lassen? Jede feste Regelung, über ein Ganzes von vielen einzelnen Organismen ausgedehnt, legt eine gewisse Mechanisierung des Lebens nahe; mit der Freiheit der Bewegung, mit dem Recht der Initiative geht ein Stück der Lebensfrische verloren, es droht da immer etwas wie Erstarrung. Übrigens hat auf Mechanisierung auch hinwirken müssen die große Vermehrung der Schülerzahlen, wie sie namentlich die letzten Jahrzehnte gebracht haben; Frequenzzahlen, die früher große Ausnahmen waren, sind zur Regel geworden; in den meisten unserer Schulen enthalten die einzelnen Klassen so viel Schüler, als eben angängig ist, und die Riesenschulen mit lauter doppelten oder dreifachen Klassen sind etwas ganz Häufiges. Je größer aber die einzelne Schule ist, desto mehr wird es Bedürfnis, daß ein einzelner persönlicher Wille sie leitend zusammenhalte, desto eher wird die freie Bewegung der einzelnen Personen eingeschränkt; und je zahlreicher die Schulen in einem Lande sind, desto stärker wird auch hier das Bedürfnis empfunden, durch fest bindende Regelung dem inneren Auseinandergehen zu wehren. Selbstverwaltung wird man immer am leichtesten da zugestehen, wo das ganze Gebiet sich unschwer überblicken und mit natürlicher Leichtigkeit auch überwachen läßt. Aber auch die didaktische Vervollkommnung, die allmählich von einzelnen Denkern aus auf viele sich übertragen hat, hat immerhin bei nicht wenigen Naturen einen gewissen Mechanismus der Berufsübung gefördert; denn was man nicht selbst ersinnt und trifft, wird nicht leicht in vollem Maße rechtes Leben. Dabei muß jedoch die so gemeinte Mechanisierung nicht verwechselt werden mit einer solchen, die aus Bequemlichkeit und Geistlosigkeit erfolgt, die also eine wirkliche Schuld der Beteiligten bedeutet: bedauern gleichwohl muß man schon jene.

Und selbst das, was man als Virtuosität des Unterrichtens anerkennen und bezeichnen muß, kann auch bedenkliche Wirkung üben: eine allzu volle Inanspruchnahme der jungen Geister, eine allzu unbedingt erforderte Aufmerksamkeit, ein ununterbrochen flottes Tempo, alle diese Seiten des virtuosen Unterrichts wirken mit der Zeit stark ermüdend, und wenn sämtliche Stunden mit gleicher Energie erteilt werden und eine gleiche Energie der Lernenden beanspruchen, so liegt ein Zustand der Ermattung oder Abstumpfung um so näher, obwohl eine ähnliche Wirkung, wenn durch matte und interesselose Stunden hervorgebracht, schwerlich etwas Erfreulicheres ist. (Und auch solche werden freilich niemals fehlen.) Man muß sich übrigens klar machen, daß in einer großen Gemeinschaft die Aufmerksamkeit der einzelnen nicht so leicht auf eine direkt persönliche Weise geweckt wird, denn nach einem Gesetz der Natur gewinnt der einzelne nicht leicht einen so bestimmten Einfluß auf viele zugleich, wie er ihm auf einige wenige möglich ist: und so muß die Aufmerksamkeit in den stark besetzten Schulklassen mehr als in kleinen durch die entsprechenden äußeren Mittel aufrecht erhalten werden. Ferner sind den Lehrern in viel bestimmterer Weise die Ziele vorgeschrieben, die sie in dem bestimmten Schuljahr zu erreichen haben, die „Pensen", die sie erledigt haben müssen, und zwar nicht bloß in gewissen bevorzugten Fächern, sondern auch da, wo man früher von Nebenfächern sprach und meinte, daß auf dieselben, ihren Inhalt und Erfolg, eigentlich nichts ankomme. Auch dies also trägt zur Verschärfung des Unterrichtsverlaufs bei. Selten wird man noch einen Teil der täglichen Lektionen als Stunden des Ausruhens, der ungefährlichen Langeweile oder des Träumens und des sich genugtuenden Übermuts rechnen dürfen. Die Einfügung der Turnstunden in den Unterrichtsplan hat

nicht so viel zum Ausgleich geleistet, wie man davon erwartete; sie wird für viele wesentlich nur als eine Vermehrung der Schulstunden empfunden, und die immer straffere Durchführung derselben läßt die allgemeine Anspannung kaum geringer sein. Die Annahme, daß energische körperliche Betätigung einen Ausgleich für geistige Anstrengung bedeute, hat sich längst als falsch erwiesen, um abzusehen von äußeren Verhältnissen, die dem Betrieb in den Turnhallen oft allen hygienischen Wert nehmen.

Ebenso ist die mehr und mehr zur Anwendung kommende möglichste Zusammenlegung der Lehrstunden eine Maßnahme von sehr gemischter Wirkung; wie schön man es auch finden mag, die Nachmittage zu zusammenhängender Verfügung zu haben, die Reihe der Lektionen am Vormittag ist eben für viele zu lang, die Anspannung und Ermüdung zu groß, die Aufmerksamkeit nur durch künstliche Willensanregung zu sichern. Mögen Laien und selbst Ärzte zehnmal behaupten, daß der Nachmittagsunterricht ja doch frucht- und wertlos sei, er war namentlich für jüngere Schüler weit weniger unnatürlich als jene allzu lange Reihe der Vormittagsstunden, die vielfach mit Kopfschmerz, Übelkeit und dergleichen Symptomen abschließt. Freilich wachsen ja überall die Städte und damit die Länge der durchschnittlichen Schulwege, und eine Rückkehr zu alten Tageseinteilungen läßt sich nicht ins Auge fassen. Und so scheinen die Schwierigkeiten, die Nöte fortbestehen zu müssen, nur um sich zu erhöhen.

Es sind aber nicht bloß so äußere Dinge, wie räumliche Entfernungen, mit denen der fast überall hin sich übertragende Großstadtcharakter nachteilig einwirkt: die ganze aufregende, zerstreuende, abstumpfende Wirkung dieses modernen Lebens versetzt eben auch die Jugend in einen für unsere Erziehungs- und Bildungszwecke ungünstigen Zustand. Zur Entfernung von aller Natur,

Einfachheit, Stille und Ruhe — wie das alles die Jugend eigentlich zu wertvoller Selbstentwicklung braucht — kommt die gesamte Überreizung des Nervenlebens und als ihre Wirkung die Herabstimmung der Nervenkraft überhaupt. Dies letztere auch nicht bloß als unmittelbare Einwirkung des Kulturlebens auf die jugendlichen Individuen, sondern gesteigert oder vor allem begründet durch die Erbschaft der nervösen Eltern, der Mütter wie der Väter, wobei auf Seite der letzteren noch der vielfach späte Zeitpunkt des Eingehens der Ehe verschlimmernd wirkt. So hört man denn manche Väter entrüstet über alle die Zumutungen der bösen Schule an ihre Sprößlinge sprechen, die als ehemalige Lebemänner diesen Sprößlingen ihrerseits das kläglichste Erbe mitgegeben haben. Überhaupt kann ja der Rückgang der allgemeinen Nervenkraft innerhalb der gegenwärtigen Generationen für den lebenskundigen Beobachter gar nicht zweifelhaft sein: er stellt sich in tausend Symptomen vor Augen. An den bejubelten Fortschritten der Kultur hängen zugleich die wachsenden Kulturnöte, und die uns hier beschäftigende ist eine der größten. Vielleicht adaptieren sich kommende Geschlechter den neuen Lebensbedingungen und unser Zeitalter ist nur ein solches des Übergangs mit seinen Verlegenheiten. Aber für uns sind diese Verlegenheiten da.

Nun kann aber auch, so viel unter hygienischem Gesichtspunkt immerhin in den Einrichtungen der Schulen besser geworden ist, der Gesamtfortschritt in dieser Beziehung bis jetzt noch keineswegs befriedigen. Nicht bloß überheizte oder ganz ungleich durchwärmte Schulzimmer sind noch sehr häufig anzutreffen und schlecht geregelte Ventilation nicht minder (persönliche Willkür fehlt dabei nicht und die persönlichen Gewöhnungen können sehr rückständig sein): sondern noch immer läßt man in den stolzesten Städten höhere Schulen bestehen und entstehen

ohne Schulhöfe von derjenigen Größe, daß die jungen Bewohner der Hauses sich wirklich, wie es ihnen zukommt und nötig ist, in den Pausen darauf nach Herzenslust tummeln können; sie können sich in diesen Fällen höchstens still und zahm paarweise auf und ab bewegen, ungefähr wie die Gefangenen sich auf dem kleinen „Gefängnishof" ergehen oder wie die Schildwache vor ihrem Schilderhaus. Vielleicht ist man sogar pädagogisch so wenig auf der Höhe, daß man diese eingeschränkte Bewegung als Wohlerzogenheit lobt und das Gegenteil als bäurische Roheit. Da dürfte man, um von England ganz zu schweigen, von einem Lande wie Frankreich überflügelt worden sein, das doch das Musterland europäischer Wohlerzogenheit immer gewesen ist. Noch weit weniger, als allerwärts ausreichende Spielhöfe, haben wir bei unseren Schulen die eigentlich unentbehrlichen überdeckten Hallen, zu ausgiebiger Bewegung bei regnerischem Wetter, obwohl solche Hallen von weitblickenden pädagogischen Schriftstellern schon vor drei- oder vierhundert Jahren gefordert worden sind, indem man das, was die Mönche samt ihren Novizen und Schülern in den „Kreuzgängen" besaßen, nun für den Nachwuchs des neuen, intellektuellen Klerus als ebenso gewisses Bedürfnis empfand.

Indessen dieses Wort vom intellektuellen Nachwuchs mag noch auf ein ganz anderes Gebiet blicken lassen. Bedeutungsvoller vielleicht als diese äußeren Dinge, in denen das Nachleben von Anschauungen und Gepflogenheiten älterer Zeit fühlbar wird, ist es, daß die Aufgabe der Jugenderziehung durch die Schule als eine ganz wesentlich intellektualistische genommen und allzu bestimmt in diesem Sinne behandelt zu werden pflegt, und ebenso, daß man die lernende Jugend in zu viel Passivität halten zu dürfen glaubt, an rezeptiver und etwa reproduktiver Beteiligung sich zu sehr und namentlich auch zu lange

genügen läßt, daß man also der Übertragung vorhandenen Kulturinhalts einen zu breiten Raum zumißt im Verhältnis zu der Anregung eigener Kraftentfaltung. Und dies wird, wie es von selbständig Denkenden in der Gegenwart zum öfteren ausgesprochen worden ist,*) auch von den mit ihren Gedanken nicht daran rührenden Schülern sowie Eltern doch vielfach dunkel empfunden. Schon im späteren Altertum ist das Bildungsstreben ganz wesentlich ein intellektualistisches geworden, und in den Schulen des Mittelalters, in denen der Humanisten, nicht zum wenigsten ferner in denjenigen der Aufklärungszeit hat man Verstandesarbeit und Verstandesbildung (wenn auch in den verschiedenen Zeiten und Sphären in sehr ungleicher Weise) als zu entscheidend für die Wesensbildung der Menschen betrachtet; auch unsere neuhumanistischen Schulen, die grundsätzlich durchaus den ganzen Menschen anfassen und entwickeln wollten, sind doch wie durch ein natürliches Schwergewicht auf die gleiche Bahn gelangt. Moderner gerichtete Lehranstalten (Realschulen) sind dem Schicksal der Nachahmung kaum entgangen. Schule und Philologie, Philologie und Analyse, das hat sich gar zu eng verwandt erwiesen, und nachdem zur ehemals allein gefeierten antiken Poesie die muttersprachliche als edles Bildungsgut ernstlich hinzugenommen worden ist, hat sich dieser Ernst wiederum mehr und mehr in analysierender Behandlung kund getan. Die jetzt allenthalben dagegen erhobenen Rufe enthalten viel Übertreibendes und fordern zum Teil Schiefes und Unmögliches, aber die Grundstimmung ist verständlich und berechtigt: es wird viel zu viel interpretiert, kommentiert,

*) In leidenschaftsloser Weise z. B. von dem Verfasser, in seiner „Zukunftspädagogik" (siehe unten S. 78); leidenschaftlich in allerlei Broschüren oder Zeitungen, auf die weiter unten noch die Rede kommen muß.

analysiert, als daß Freude an den Kunstwerken selbst gesichert bliebe. Wenigstens sind es nur gewisse Schülernaturen, denen das Genugtuung bereitet, dieselben, die vielleicht nachher wiederum kommentierende Philologen werden oder begriffspaltende Juristen oder was es noch ähnliches geben mag. Was die Verfehlung verursacht hat, ist eigentlich wieder der Eifer der Lehrer, die ihre Aufgabe immer sorgsamer anfassen und immer säuberlicher lösen wollten, indem sie dabei allerdings auf der Bahn blieben, auf die sie nun einmal selbst gebracht worden waren.

* * *

So also ergibt sich manches sehr Anfechtbare oder auch ganz Unerfreuliche als natürliche Wirkung innerer und äußerer Verhältnisse, als Nachwirkung kräftiger alter Tendenzen, oder als Kehrseite angestrebter und auch verwirklichter Vorzüge. Damit ist die Frage nach seinem Rechte keineswegs beantwortet, dieses Recht nicht etwa verbürgt und geheiligt. Aber für Urteil und Stimmung muß es doch einen großen Unterschied machen, ob man die Sache in ihrem natürlichen Werden erblickt, die guten Motive auch hinter den unerfreulichen Wirkungen, oder ob man hier nur Torheit und Verkehrtheit, Schuld und Sünde der gegenwärtig beteiligten Menschen sieht. Das letztere ist jetzt die Art der meisten Kritiker, der privaten wie der öffentlichen, und vielleicht werden sich die Angegriffenen selbst nicht klar über das Maß von Recht und Unrecht in ihrer Position: da kann denn wohl nur tiefe Verstimmung und vielleicht ein leidenschaftliches Wiederschelten herauskommen. So wenig es nun aber von jedem einzelnen verlangt werden kann, daß er für seine Person und durch seine eigene Kraft das gute Gegenteil von dem verwirkliche, was die gesamte Überlieferung, was alle die gegebenen Verhältnisse und Ein-

richtungen mit sich bringen, so wenig man den als schlechten Lehrer schelten darf, der innerhalb des vorhandenen Systems gut ist, ebensowenig sollte man verkennen, daß gewisse tatsächliche und zum Teil auch ewige Verhältnisse die persönliche Leistung und Wesensart der Lehrer ungünstig beeinflussen müssen. Glaubt man über gewisse Seiten des „Schulmeistertums" allerwärts spotten oder schelten zu dürfen, so werden sich bei näherer Betrachtung diese Seiten wiederum als die natürlichen Kehrseiten bestimmter Berufserfordernisse und vielleicht auch bestimmter Berufstugenden erweisen, und anderseits auch als die Wirkungen bisheriger Einrichtungen, die abzustellen möglich und Pflicht wäre. Vor allem aber sollte man sich klar machen, wie außerordentlich vieles eigentlich zusammentreffen muß, wenn ein Lehrer seiner Berufsaufgabe wirklich im vollsten Sinne genügen soll.

Es ist sehr leicht, mit schönen Worten ein Bild hinzuzeichnen von den Eigenschaften, die der Lehrer „selbstverständlich" mit in sein Amt bringen und, was wahrscheinlich das Schwierigere ist, darin behaupten und bewahren, wo nicht gar immer vollkommener bei sich ausbilden soll, von all der Hingabe an die kleinen wie großen Pflichten, von der unerschöpflichen Geduld, der großartigen Erhabenheit über jede persönliche Empfindlichkeit oder Reizbarkeit, über jeden Affekt, von der alles in jedem Augenblick umspannenden Aufmerksamkeit, der peinlichen, keinen Augenblick zu vermissenden Gerechtigkeit, der zuverlässigsten und völligsten Präsenz des Sachwissens in jedem Augenblick, der Sicherheit und Gewandtheit in der Methode, der besten Beherrschung der Sprache, der Vorbildlichkeit in Gesinnung und Auftreten, der steten Selbstüberwachung, der psychologischen Unterscheidungskunst, dem Takt, dem Verständnis der Jugend, dem unerschütterlichen Wohlwollen, der nie versagenden geistigen Lebendig-

keit, und ſo vielleicht noch eine ganze Weile weiter. In der Tat, alle dieſe Eigenſchaften werden eigentlich vom Lehrer erfordert, und zwar erfordert nicht in der Öffentlichkeit, wo ein großer Teil der Tätigkeit des Richters oder faſt die geſamte des Geiſtlichen ſich abſpielt, ſondern in der Stille, vor Unreifen, die einer Würdigung noch nicht fähig ſind und zu freundlicher Anerkennung nach dem ganzen Verhältnis nicht leicht geneigt. Daß es da unendlich viel näher liegt, dem Ideal gegenüber an dieſem oder jenem Punkte oder auch an mehreren zugleich zu verſagen, als ihm zu entſprechen, ſollte weder jemanden wundernehmen noch alſobald zum Abſprechen veranlaſſen.

Und da die Zahl der für alle die Schulen und Schülermaſſen nötigen Lehrer im Lande gewaltig groß und eine beſtändige Rekrutierung in breitem Umfang nötig iſt, will man etwa erwarten, daß alle ſich für die Laufbahn Entſcheidenden ganz von jenen idealen Geſinnungen erfüllt und namentlich mit jenem Ideal des perſönlichen Könnens begabt ſeien, und daß die Mehrzahl derſelben nicht irgendwie den natürlichen Verſuchungen ihres Amtslebens erliege, wie das in allen andern Berufsarten geſchieht? So feſt ſchreiten die Menſchen nicht über die rauhe, ſteinige Erde hinweg, daß ſie immer wie auf leichten Wolken dahinſchwebten, immer ganz aufrecht, immer mit gleich freier Bruſt und vom Licht verklärtem Blicke. Es bleibt nicht alle Tage der Woche Sonntagsſtimmung im Herzen, und namentlich nicht alle die Wochen und Jahre, zumal das Leben ſonſt ſo viel Trübendes und Bedrückendes bringt, das Leben auch außerhalb des Berufs, und vielleicht zu allermeiſt das Leben derjenigen, die nicht, wie ſo viele „Kinder der Welt“, ſich auf frivole Weiſe damit abfinden.

Es iſt wahr, der Blick vielleicht der meiſten Lehrer zeigt, wenn man ihnen auf der Straße begegnet oder

sonst an neutralem Orte, etwas Müdes und Herbes, mitunter selbst Verbittertes oder, wie es manche auffassen, Verbissenes, mindestens einen trockenen Ernst: aber dieser Ernst mit jenen feinen Nüancen und Symptomen ist eben das natürliche Ergebnis der gewählten Berufsarbeit, die man als innerhalb des nationalen Lebens nötige und dankenswerte doch hoffentlich anerkennen wird; einen fröhlicheren Sinn kann man gewiß auf anderen Bahnen nähren und bewahren, und man kann auch manchen höheren Beruf gut ausfüllen nur mit der einen Seite seines Wesens, der intellektuellen etwa, und dann etwa gleichzeitig ein Stück Lebemann sein. Übrigens fehlen doch auch diejenigen unter den Lehrern nicht, die den lichten Blick des Optimisten und des Menschen- und Jugendfreundes ihr Leben hindurch bewahren, nur daß auch diese in der Welt nicht als recht normale Glieder der Gesellschaft betrachtet werden, sondern sich's ihrerseits gefallen lassen müssen, daß man sie belächelt oder auch in absentia auslacht. Und dann: jene auf der Straße müde Blickenden tun das vielleicht eben nur auf der Straße, in der ihnen trivial vorkommenden Öffentlichkeit, und sind in ihrem „Dienste" lebensvoll und frisch genug, sind draußen müde vielleicht nur, weil sie viel Lebendigkeit drinnen aufgewandt und verausgabt haben. Erscheint doch mancher aus diesem oder jenem Stande unter den Menschen allzeit heiter und, wie sie es nennen, liebenswürdig, der in seiner Berufstätigkeit nur ein Bruchteil seiner Seele in Bewegung setzt, nicht durch das Tempo sich übermüdet und nicht vom Interesse sich verzehren läßt. Aber auch im Lehrerberuf — wäre es irgend zu verwundern oder zu verdammen, wenn eine große Zahl, oder sagen wir nur geradezu die größere Zahl nach einer gewissen Zeit der Routine anheimfiele, anstatt stets mit wachem Bewußtsein und beweglichem Geist neu suchend sich zu betätigen?

Vielleicht, daß die Routine hier bedauerlicher ist als beim Richter, der wöchentlich zweimal dreißig „Sachen" an einem Vormittag in Hast und nach vertrauten Normen entscheidet, oder beim Kassenarzt, oder selbst beim Geistlichen, dem das Pathos zur Routine werden mag? Aber menschlich ist sie jedenfalls dort wie hier, und Übermenschliches soll man von Menschen nicht verlangen.

Es ist ferner wahr, daß nicht wenige Lehrer sich mit wenig Sicherheit in der feinen Gesellschaft bewegen (oder bewegen würden, sofern viele ihr vielmehr aus dem Wege gehen), und auch daß dieser Mangel großenteils auf das Hervorgehen aus bescheidenem Stande zurückzuführen ist, wo sich noch nichts von Weltgewandtheit entwickelt hat und vererbt. Zu bedauern ist es eben, daß nicht die Abkömmlinge höherer sozialer Schichten die mühevolle und nicht äußerlich ehrenreiche Laufbahn beschreiten mögen. Aber schließlich ist doch die gesellschaftliche Gewandtheit nichts so Hochwichtiges, daß es nicht auch Menschen geben dürfte, die sie vermissen lassen, zumal wenn sie ihre freie Zeit lieber stillem Studium widmen. Es hat diesen Typus immer gegeben, er ist immer etwas gering geschätzt worden, und hat immer für den nationalen Gesamtwert ziemlich viel bedeutet. Freilich, in diesem Punkte sollten die Lehrer im ganzen sich doch mehr zumuten, als sie zu tun pflegen, zumuten zu ihrem eigenen Vorteil und mittelbar doch auch zum Vorteil des Erziehungswerkes, das durch gegenseitige Fremdheit der beteiligten Kreise geschädigt wird. Es ist einigermaßen schwer, den leichten Schritt und Ton der Gesellschaft mit dem für die Studier- und Korrigierstube passenden Sinn zu verbinden, es widerstrebt dem dort nicht Heimischen auch manches als unwahr, unecht oder sonst sittlich fragwürdig, und auch einer bereitwilligen Schätzung des Lehrerberufes geht man dort ja nicht entgegen.

Aber da muß eben erobert werden, was sich nicht von selbst geben will, gewissermaßen schrittweise erobert, und dem Versuch darf nicht Bequemlichkeit entgegenstehen und auch nicht Empfindlichkeit. Ist doch die Unlust, sich eine gute Form des Auftretens für alle Lagen und Momente zuzumuten, eine besonders deutsche Erscheinung, von der weder in England noch Frankreich oder bei sonstigen Romanen oder auch bei Slaven etwas zu spüren ist. Das Wort „Wer erziehen will, muß selbst erzogen sein" müßte zwar eigentlich in einem tieferen, in einem wirklich ethischen Sinn angewandt werden, und wir in Deutschland würden lieber setzen: „Wer bilden will, muß selbst gebildet sein"; gebraucht jedoch wird jenes Wort zumeist da, wo man die äußeren Anzeichen guter „Erziehung" sucht, die mit dem innersten Wert und Wesen vielleicht wenig zusammenhängen, aber wirklich der wünschenswerte Abschluß der inneren Bildung nach außen hin sind. Daß gute Form auch wertvoll ist, damit der Lehrer bei seinen Schülern als vorbildlich empfunden werde, und daß schlechte Form das erzieherische Ansehen schädigt, zumeist bei den Sprossen vornehmerer Familien, doch nicht bloß bei diesen, darf wohl hinzugefügt werden. Die Wirklichkeit zeigt jetzt in dieser Hinsicht außerordentlich Ungleiches; zum Glück spricht manches für die Annahme, daß die soeben aufgestellten Gesichtspunkte mehr Geltung gewinnen.

Die entgegenstehende Versuchung ist nicht gering; die Arbeit der Schulstube bringt viel derbe Reibung, viel Anspannung und Ermüdung; sich nach gewissen Seiten gehen zu lassen liegt da um so näher, als man keiner bereits zählenden Öffentlichkeit gegenüber steht, und die Menschen wissen im allgemeinen gar nicht, wie sehr sie auf guten Bahnen erst durch die Rücksicht auf ihre Umgebung und deren Urteil gehalten werden. Nun hängt

ja aber, was man Form des Auftretens nennt, vielfach mit der Grundstimmung der Menschen zusammen, und es läßt sich nicht leugnen, daß im Lehrerstande die Stimmung froher, freier Hingabe an den Augenblick nicht die Regel ist, daß eine gewisse Schwerfälligkeit des Gemütes, ein verstecktes hohes Selbstbewußtsein, daß Überlegenheitsgefühl, Neigung zum Korrigieren anderer, eine verhaltene Empfindlichkeit und Reizbarkeit oft anzutreffen ist, ja daß das alles als zum Bilde des höheren Lehrers gehörig betrachtet zu werden pflegt. Und daß die Lehrer sich ihrerseits in diesem Spiegel sehen lernten, wäre gut, denn es könnte manchem helfen sich darüber zu erheben. Aber draußen bedenke man doch auch, wie erklärlich alle solche Züge aus dem beruflichen Tun und Müssen des Lehrers hervorgehen.

Dabei ist es nicht etwa bloß die moralische Situation, die Gefahr bringt, sondern auch die physische. Was es heißt, eine Reihe von Unterrichtsstunden in lebendigem Tempo, mit gleichzeitig voller Aufmerksamkeit auf den Lehrstoff und seine Entwicklung, auf Form und Sprache, auf das äußere Verhalten aller der zahlreichen Schüler, auf die angemessene Heranziehung der einzelnen usw. gut zu geben (und lässig gegebene Stunden werden immer weniger geduldet und seltener gefunden), was es auch heißt, sich überhaupt mit vielen Menschen zugleich in einem inneren Rapport zu fühlen, wie das zwar zunächst anregend, auf die Dauer aber reizend und überreizend wirkt: wer das weiß, der wird billiger urteilen als es üblich ist. Noch sind — gerade in Preußen und den ihm in Schulsachen sich anschließenden deutschen Staaten — den Lehrern auch der höheren Schulen so viel wöchentliche Unterrichtsstunden auferlegt, daß sie in Verbindung mit der sehr bedeutenden Vor-, Nach- und Nebenarbeit des Amtes und in Verbindung namentlich mit den gegen-

wärtigen Anforderungen an Straffheit des Unterrichts eine ruhig freie Lebensstimmung nicht leicht bestehen lassen. Die didaktisch tadellosen Stunden, die man nun verlangt, lassen sich um so eher verwirklichen, je weniger dicht sie aufeinander folgen sollen, und ebenso kann jene ruhige und freie Stimmung, das Erhabensein über alle Gereiztheit, Ungeduld, Unfreudigkeit, eigentlich nur bei einem verhältnismäßig freien, einem nicht allzu unfreien Leben gedeihen. Die Ferien sind natürlich der Jugend wegen eingerichtet, die man doch noch nicht immer anspannen, einengen und zwingen will, die zu Zeiten noch sich selbst und ihrem Spiel soll leben dürfen; aber wenn die Ferien nicht da wären, würden die Lehrer alle an nervöser Überreizung zugrunde gehen. Im ganzen würden minder belastete Lehrer nicht bloß den Stand besser vertreten und heben, sondern auch als um so viel geeignetere Erzieher sich bewähren. Das Erziehen muß man nicht fabrikmäßig betreiben sollen. Jetzt kommt bei der Schulerziehung wirklich viel Fabrikware heraus. Aber daran sind weder die Werkmeister noch die einzelnen Arbeiter schuld, sondern die Organisation.

Übrigens gibt es natürlich unter den Arbeitern auch in unserer „Industrie“ neben den guten und den mittelmäßigen schlechte, in der riesengroßen Gesamtzahl auch zweifellos ein Bruchteil schlechter, die den idealistischen Beruf als gemeine Realisten vertreten oder im Laufe der Jahre auf diese Stufe hinabsinken. Wie wäre das in der Menschenwelt anders möglich! Dann und wann liefern die höchsten Berufsarten, abwechselnd alle der Reihe nach, einen regelrechten Verbrecher, von dem die Zeitungen möglichst gründlich erzählen und über den sich ihre Leser staunend entsetzen; und neben diesen ganz räudigen Gliedern der Herde liefern sie immer in der Stille eine viel größere Zahl von innerlich ziemlich Wertlosen.

Das also ist überall so. Wie sollte es im Lehrerstande anders stehen? Aber im ganzen ist in diesem Stande doch ein Maß von sittlicher Tüchtigkeit vertreten, das kein anderer unserer Stände übertrifft, und das, man mag zu den einzelnen Standesvertretern stehen wie man will, doch für die Tüchtigkeit und Tugend der Nation im ganzen eine unzweifelhafte Grundlage bildet. Vielleicht fühlen es doch auch diejenigen, die, nachdem sie für gewöhnlich mit reichlich viel Geringschätzung und Antipathie von den Lehrern gesprochen haben, am Tage eines Jubiläums oder einer Leichenfeier schöne Worte von Dankbarkeit und Berufshoheit machen; vielleicht wollen sie damit die Menge der kleinen Sünden oder Frivolitäten bedecken. Doch freilich, alles Schelten der bloß persönlich Beteiligten, der Eltern der Schüler oder der sich daran schließenden Mitglieder des Publikums ist ja nichts gegen dasjenige Schelten, das von gewissen unabhängigen Schriftstellern zurzeit gegen Schulen und Lehrer erhoben wird. Ehe wir indessen dazu übergehen, haben wir unsere bisherigen Betrachtungen noch etwas fortzuführen.

* * *

Noch zweierlei nämlich muß, wenn wir zu gerechtem Urteil gelangen wollen, ins Auge gefaßt werden zur Ergänzung alles bis jetzt Gesagten: dasjenige, woran es die höhere Schule seither wirklich hat fehlen lassen und was man teils ihr im ganzen teils den Lehrern wirklich vorwerfen darf, und dann dasjenige, woran die Eltern es ihrerseits fehlen zu lassen pflegen, womit sie hinter ihrer Aufgabe zurückbleiben oder ihrem natürlichen Ziel entgegenarbeiten. Auch von dem jetzt zu Besprechenden läßt sich vieles leicht aus den gegebenen Verhältnissen erklären, und der einzelne kann sich wohl auf diese Verhältnisse berufen oder auf die durchgehende Stimmung,

die ihn mitzieht: dennoch darf oder muß man hier den einzelnen mit verantwortlich machen, oder doch zahlreiche einzelne. Um zunächst bei der Schule zu bleiben, so tritt als großer Mangel entgegen, daß viele Jahrzehnte hindurch die deutschen Lehrer sich ganz wesentlich nur als Lehrer gefühlt haben und lange nicht genug als Erzieher, ja, selbst als Lehrer nicht schlechthin, sondern möglichst als Gelehrte, die errungenes Wissen und Verstehen zu übermitteln haben, um den Nachwuchs zu weiteren gelehrten Studien anzuregen und Vorarbeit dazu zu leisten. Von der Bewahrung und Übermittlung von „Lehrgut" ist denn auch mitunter ausdrücklich die Rede, doch häufiger von Wissenschaft, wissenschaftlichem Sinn und Arbeiten. Wie wertvoll diese Auffassung nach bestimmten Seiten hat werden können, sei nicht unterschätzt. Und daß die ganze übliche Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen sie ausdrücklich zu dieser Berufsauffassung hinführen mußte, sei nicht verkannt. Zur Gelehrsamkeit kam dann nur die notwendige Unterrichtstechnik, und das Erzieherische beschränkte sich wesentlich auf das Zuchthalten, auf die Unterwerfung und Nötigung der Schulzöglinge. Auch höhere erzieherische Einwirkungen erwartete man allerdings von seinem Tun, dachte dabei aber wesentlich nur an die Erweckung des Wissenschaftssinnes, oder etwa an Einwirkung auf die Gesinnung eben vermittelst der zusammenhängenden Belehrungen.

Zu kurz ist darüber gekommen das wirkliche, tiefere und rechte Verständnis der Jugend, und zwar der Jugend im ganzen und der so mannigfaltigen jugendlichen Individuen oder doch Typen, während dieses Verständnis, wenn auch nicht als verstandesmäßige Erkenntnis, doch die Grundlage aller erzieherischen Einwirkung bilden muß. An den höheren Schulen arbeitete man viel zu unbefangen mit so unzulänglichen Kategorien wie ge-

ſcheit und dumm, oder wie faul und fleißig, und als „Begabung“ ward weſentlich nur eine beſtimmte Art von Anlage gewürdigt, wie denn z. B. ſchriftliche Korrektheit ſehr über lebendiges mündliches Können geſchätzt ward, überhaupt Fehlerloſigkeit gegenüber poſitiven Vorzügen, ſtreng verſtandesmäßiges Schließen gegenüber ſicherem unmittelbarem Treffen, genaues Feſthalten und Wiedergeben gegenüber den Verſuchen eigenen Urteils, gutes Auswendigwiſſen gegenüber vollem Empfinden uſw. Mag das alles mit dem Weſen der Schule ſich faſt von ſelbſt ſo ergeben, ſo iſt es darum doch Unvollkommenheit, die jeder einzelne überwinden zu helfen berufen wäre. Damit hängt denn auch zuſammen eine wirklich vielfach vorherrſchende Herbigkeit im Ton der Lehrer gegen die Schüler, in der Beurteilung ihrer einzelnen Leiſtungen nebſt der Formulierung dieſer Urteile (der einzelnen weit mehr als der Geſamtleiſtungen, indem in entſcheidenden Augenblicken das Wohlwollen keineswegs zu fehlen pflegt), das Überwiegen von Tadel in allerlei Formen gegen Anerkennung. Wenn Herbart ſonſt nichts Gutes geſagt hätte als ſeine Worte über das Verhältnis von Tadel und Beifall („erſt dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat als eine Minusgröße allein zu ſtehen“, und: „nicht eher kommt die Zucht [d. h. die Erziehung] in den rechten Schwung, als nachdem ſie Gelegenheit gefunden hat, dem Zögling ſein beſſeres Selbſt durch einen tiefeindringenden Beifall hervorzuheben“), dann hätte er ſchon damit ſeine edle Überlegenheit in pädagogiſchen Dingen dargetan und großen Dank verdient.

Nicht als ob, wie gegenwärtig wieder manche Eltern und Jugendfreunde meinen, möglichſt viel Lob nebſt bloßem Appell an das Ehrgefühl die günſtigſte Entwicklung jedes beliebigen jugendlichen Menſchen verbürge; mit ſo einfachen Vorſchriften und ſo einſeitigen Mitteln kommt

man in der Erziehung nicht aus. Auch nicht als ob an unsern Schulen zu viel tatsächliche Strenge in der Behandlung der Zöglinge zu walten pflege; die Versetzungen in höhere Klassen, die freilich den Familien so viel Sorge machen, erfolgen doch im ganzen reichlich, nämlich immer da, wo man hoffen kann, daß ein Schüler auch trotz gegenwärtiger Schwächen am Unterricht der höheren Klasse noch mit Erfolg teilnehmen, daß er sich beizuarbeiten imstande sein werde, im allgemeinen für mindestens drei Viertel der Klassenzahl, ja im Durchschnitt wohl für vier Fünftel, ohne daß ein mechanisches System (die Aufzeichnung und unerbittliche Berechnung von „points") gegenüber einer persönlichen Gesamtwertung den Ausschlag gäbe.*) Auch nicht als ob Strafen im ganzen reichlich erteilt würden: in diesem Punkte ist es im Laufe der Jahrzehnte — wie übrigens auch in manchen andern — sehr viel besser geworden, auch entschieden besser als vielfach im Auslande, während anderseits freilich die Erteilung von Prämien, von Preisen oder sonstigen Auszeichnungen bei uns nur an wenig Orten (oder nur in gewissen Teilen des Reiches) üblich ist, aber nicht aus minderem Wohlwollen, sondern aus guten pädagogischen Gründen.

Gleichwohl: entscheidender vielleicht als das alles ist das unmittelbare innere Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, und da herrscht bei jenen im allgemeinen leider das Gegenteil von Zutrauen, Offenheit, Pietät vor. Man

*) Oder wäre es vielleicht ein wünschenswertes Verhältnis, wie man es in Frankreich antrifft? An einem der Pariser Riesenlyzeen kamen in einem der letzten Jahre nur 2 Prozent der Schüler nicht zur Versetzung (von denen dann die meisten entrüstet über diese Rücksichtslosigkeit der Lehrer die Schule überhaupt verließen). Aber in demselben Jahre fielen im Bakkalaureat oder Maturitätsexamen nicht viel weniger als die Hälfte aller Prüflinge durch.

hat es zu wenig vermocht, das natürliche Gegenüber durch Ton, Gesinnung und Verkehr in ein Miteinander zu verwandeln, so daß es hier viel mehr als ein Gegeneinander empfunden wird. Freundliche Ausnahmefälle fehlen keineswegs, fehlen wohl kaum an einer Schule, aber eben als Ausnahmen werden sie bis jetzt doch meist empfunden. Leicht wirken in diesem Sinne die akademischen Studien selbst ungünstig: der Philolog als solcher wird zum Großnehmen des Kleinen, zur Unerbittlichkeit gegenüber dem Inkorrekten erzogen, und diese Stimmung überträgt sich dann oft in das Verhältnis zu den Schülern und ihren Leistungen. Ja, dasjenige, was unsern Akademikern Idealismus heißt und wirklich ihr Idealismus ist, kommt wesentlich auf Hingabe an den Dienst der Wahrheit in der Wissenschaft hinaus, im Gegensatz zu dem Suchen praktischer Lebenserfolge; aber jene andere Art des Idealismus, die als liebende Hingabe an Menschen fühlbar wird, bleibt ihnen darüber fremd. Und doch geht jene im Grunde auf ein vorchristliches Stadium zurück, auf den „Eros" des Plato etwa, und diese letztere ist ein Stück unmittelbares und ewiges Christentum. Zu der bescheidenen Zahl der rechten und wahren Jugendfreunde (deren es z. B. unter den englischen Lehrern so viele gibt, so viele, daß sie es fast alle sind) kommen bei uns sehr viel mehr andere, die das zwar ihrem Bewußtsein nach auch hinlänglich sein mögen und auch sicher nicht just das Gegenteil sind, aber doch von einer lebendigen Verwirklichung dieses schönen Ideals weit entfernt bleiben. Bewahren doch sie selbst nicht genug Jugendlichkeit, wie das jene über dem Kanal als Männer tun, sondern haben oft mit 25 oder 30 Jahren mehr Greisenhaftigkeit als mit 60 naturnotwendig ist. Besser ist das, wie gesagt, geworden, und was hier als mangelnd bezeichnet ist, wird von manchem jungen Ver-

treter des Lehrerstandes ganz so empfunden; die wiedereingeführten Turn- und Bewegungsspiele haben an vielen Orten in Lehrern hingebungsvolle Leiter und Förderer gefunden. Dennoch ist im ganzen das rechte Verhältnis durchaus noch nicht erreicht, wie auch der persönliche Sinn für die Bedingung der Schulhygiene noch zu selten entwickelt ist, was hier nicht weiter ausgeführt werden soll. Erschwerend ist, daß in der Schülerschaft die ihr überkommene Stimmung mehrerer früherer Generationen fortwirkt. Um so mehr erwächst jedem einzelnen Lehrer die Pflicht, sich seinerseits über die herrschende Auffassung und Gewöhnung zu erheben, und jeder einzelne kann zur Hebung des allgemeinen Zustandes wertvoll mitwirken.

Und dies wird denn auch von dem wichtigen Punkte gelten, der nun noch zu berühren ist, nämlich von dem inneren Verhältnis zwischen den Schulen und den Familien. Wahr ist es, die natürlichen Bedingungen für ein rechtes Für- und Miteinander sind hier nicht günstig. In Ländern, wo die öffentliche Erziehung allgemein Internatserziehung ist, fehlen damit Schwierigkeiten, die bei uns offenbar von Jahr zu Jahr stärker gefühlt und beklagt werden. Freilich gibt es dafür dann andere, und so hört man gegenwärtig in Frankreich leidenschaftliche Proteste gegen die dort übliche Internatserziehung von sehr beachtenswerten Stellen aus ertönen. Unser System der Teilung der Aufgaben zwischen Schule und Haus, wobei jeder von beiden Seiten ihre bestimmten, schönen Aufgaben zufallen, ist das ideale: aber es erfordert auch ideale persönliche Verhältnisse, oder wenigstens den besten beiderseitigen Willen und entsprechende Einsicht. Die Teilung der Rechte über die Kinder setzt eigentlich ein Verhältnis gegenseitigen Vertrauens und Verstehens voraus oder eine freiwillige Unterordnung der einen Seite, wie das eine oder das andere in vergangenen Zeiten unschwer

bestand, aber nach und nach sehr gewichen ist. Die kleinen Reibungen aus den sich folgenden Generationen summieren sich; die individuellen Bedürfnisse wie die Überzeugungen differenzieren sich; der Übergang vom Nebeneinander zum Auseinander und von da zum Gegeneinander liegt nur allzu nahe. Zumal sich tatsächlich die Maßstäbe der Schulen und die vorherrschenden Anschauungen der Familien in sehr verschiedener Richtung entwickelt haben. Man blickt von draußen her auf das hinter den verschlossenen Türen der Schulen sich abspielende Leben hin mit blutwenig Vertrauen.

Und daran sind eben doch die Schulen in einem bestimmten Maße schuld. Sie sind öffentliche Institute geworden und die Lehrer öffentliche Beamte, mit festen Pflichten der öffentlichen Verwaltung gegenüber. Aber sie haben darüber allzu sehr aufgehört, sich als freundliche Mitarbeiter der Familien zu fühlen. Gerade die großen amtlichen Rechte müßten zu freiwilliger Pflege der unmittelbar menschlichen Beziehungen anregen. Meist indessen vollzieht sich die Berührung zwischen beiden Teilen nur in spärlichen und vorwiegend peinlichen Momenten: schriftliche Mitteilungen über Schwächen, Rückschritte, Strafwürdigkeit, über bevorstehende Nichtversetzung, Ersuchen um eine Bescheinigung der Kenntnisnahme von schlechten schriftlichen Arbeiten, neben der dürren Ziffernsprache der Zeugnisse, das ist im ganzen das Übliche; Einladungen zu Schulfeiern mit ihrem sonntäglichen Aufputz bedeuten nicht viel als Ausgleich oder Ergänzung. An der leblosen Gestaltung der Zeugnisse, nach der es nur Gradunterschiede unter den jungen Menschen gibt und keine Eigenart, nicht mannigfache persönliche Werte und Unwerte, nur ein mehr oder weniger weites Voran oder Zurück auf einer gegebenen Linie, an dieser Gestaltung sind freilich die Schulbehörden schuld,

die seit manchen Jahrzehnten auf die möglichste Knappheit und Bestimmtheit in jenem Sinne gedrungen haben, während in einer früheren Periode die Zeugnisse vor allem Zeugnis gaben von der sorgsamen Beobachtung der Schüler durch ihre Lehrer und Charakteristik ihres jedesmaligen Gesamtzustandes enthielten. Gleichwohl ist, wo man sich minder dürre Angaben zumuten will, auch jetzt das Recht und die Möglichkeit nicht geschwunden. Und dann die persönlichen Bemühungen! Wenn bei Anmeldung neuer Schüler nur ein Formular ausgefüllt und eingereicht wird oder ein paar trockene Notizen aufgenommen, wenn gelegentliche Elternbesuche als zeitraubende Störung empfunden werden und nur der äußere Stand des Zöglings gegenüber den Lernzielen zum Ausdruck kommt, wenn sein Bild nur in dem Notizbuch des Lehrers mit seinen Fehlerzahlen lebt, wenn nur von des Zöglings Müssen und Sollen die Rede ist und nicht von seinem Sein, so können solche Besuche keine Befriedigung bringen und nicht zu leichter Wiederholung anregen, namentlich auch nicht, wenn die Eltern als eine Art von Mitschuldigen bei dem Verfehlten angesprochen werden. Gewiß sind sie das in Wirklichkeit oftmals, aber die Besprechung muß ihnen das in freundlicher Umschreibung beibringen, und im ganzen muß ein gemeinschaftliches Suchen nach den besten Mitteln und Maßnahmen, auch nach den gerechtesten Maßstäben, den Inhalt der Unterhaltung bilden, oder doch zu bilden scheinen, und ein persönliches Interesse an der Entwicklung des einzelnen Schülers mag mit etwas geselliger Verkehrskunst zu stärkerem Ausdruck gebracht werden, als es vielleicht vorhanden ist.

Dagegen wird man freilich einwenden, das alles sei nur in einfacheren Zeiten tunlich gewesen, sei nur in patriarchalischen Verhältnissen möglich, das moderne Leben,

das sich allerwärts dem Großstadtcharakter nähert, schließe solche Möglichkeiten aus; aber das ist nicht schlechthin richtig, und wenn die Überfüllung der Schulklassen und die Überbürdung der Lehrer nichts derart mehr erlauben, dann ist hier ein Grund mehr zur äußeren Reform. Eigentlich müßte nicht nur jeder Direktor, sondern auch jeder Ordinarius täglich eine gute Stunde den Eltern für Besprechungen zur Verfügung stehen, und zwar nicht bloß in kritischen Momenten der einzelnen Schüler. Dann würde sich auch das Interesse an Erziehungsfragen im weitesten Sinne und an der Erkenntnis mannigfachster individueller Eigentümlichkeiten erhöhen, anstatt auf den engen Kreis des fachlichen Schulunterrichts und der dazu gehörigen Disziplin sich zu beschränken. Und der Ernst der pädagogischen Auffassung würde sich dadurch auf die Familien leichter übertragen, während dieselben jetzt sich davon mehr bedrückt und abgestoßen fühlen als aufgerüttelt und gewonnen.

* * *

Denn allerdings — und damit treten wir auf die andere Seite hinüber — was die Familien ihrerseits in dem Verhältnis zur Schule vermissen lassen, ist wahrlich nichts Geringeres. Auch ist es doch nicht schlechthin aus der zufälligen Entwicklung der Dinge zu erklären und zu rechtfertigen, was hier vermißt wird. Schon dies darf gesagt werden, daß die gegenseitige Isolierung zwischen Schule und Familien nicht so weit zu gehen brauchte wie jetzt durchaus Regel ist, und daß dazu eben auch die Familien das Ihrige tun könnten. Aber man läßt sich dort viel zu leicht von der Stimmung der unreifen Jugend gegenüber Schule und Lehrern anstecken, von dem Mißtrauen in das Wohlwollen der letzteren, in ihren guten Willen zur Gerechtigkeit, von dem Glauben an persönliche Herzlosigkeit. Man sieht auch zu leicht, nament-

lich wenn man ſelbſt mit leichtem Sinn und ohne viel Gewiſſensbeſchwerde durch das Leben geht, in dem Lehrer mit dem ungeſelligen Blick und der geringen Biegſamkeit einen innerlichen Feind alles natürlich unbefangenen Lebens, ja es wirken bei den Erwachſenen noch die Stimmungen ihrer eigenen Schulzeit nach und ſie ſehen noch immer dort den Feind, wo ſie eine Hemmung ihrer natürlichen Antriebe und eine Nötigung zur Selbſtüberwindung fanden; es liegt ihnen noch immer die Vorſtellung fern, daß dieſe Hemmung und Nötigung aus einem großen Geſichtspunkt entſprang. Es iſt recht hübſch, wenn man auch auf die Höhe des Lebens noch ein Stück jugendlichen, ja kindlichen Sinnes gerettet hat, gewiſſen harmloſen Impulſen ſich hingeben und zuweilen mit dem beſten Gewiſſen etwas unweiſe ſein kann; aber man kann auch zu tief in den Stimmungen und Maßſtäben der Frühzeit ſtecken bleiben.

Es iſt außerordentlich wenig Sitte, einen Lehrer oder Schulvorſteher perſönlich aufzuſuchen, wenn man die Überzeugung hat, daß er einen Zögling nicht richtig beurteile, daß er nicht billig gegen ihn verfahren ſei, wenn man einen Zweifel hegt oder ihn einer Aufklärung bedürftig glaubt. Man zieht es faſt immer vor, auch auf dieſem ungefährlichen Gebiet die Fauſt im Sacke zu machen, daheim und in engerer Geſellſchaft tüchtig zu ſchelten, den Seinigen ohne weiteres recht zu geben, die Entfernung zu vertiefen und die Unluſt zu ſteigern. Und wenn man ſtatt deſſen hinginge und den machthabenden Erziehungsbeamten ſelbſt ſpräche, es würde ſich meiſt ein befriedigendes Verſtändnis ergeben, vielleicht ſchon nach wenig Augenblicken, vielleicht wenigſtens ſchließlich, und es würde zu weiterem Vertrauen der Grund gelegt. Namentlich jüngere Oberlehrer werden ſich unſchwer ſolchen Beſprechungen zugänglich erweiſen;

im ganzen fehlt es eigentlich nur an der rechten Gewöhnung beiderseits, und eine Art von innerer Entfernung bringt mangelnde persönliche Berührung naturgemäß mit sich.

Auch der rechten Form ist man darüber vielfach nicht mächtig geworden, der guten geselligen Form, nach welcher man die Gefühle des andern möglichst schont, das Gemeinsame aufsucht und hervorhebt, das Unangenehme verbindlich einkleidet, das irgend Mögliche ihm zugesteht; zu solcher Übung gerade den jüngeren Pädagogen Gelegenheit zu geben ist ganz wünschenswert. Diese sind doch wohl leicht davon abzuhalten, daß sie sich einer gewissen Schicht anschließen, in der man in der Tat einen schulmeisterlichen Hochmut auch auf andere als die Schülerkreise ausdehnt, mit den Sprößlingen auch gleich die Erzeuger gering schätzt, in den Schülern nur ein „Material" erblickt, seinen eigenen Wert wesentlich in der Überlegenheit des Buchwissens sieht und sein Herz so an die Fachwissenschaft hingegeben hat, daß man darüber für lebendige Menschen kein Herz mehr besitzt, namentlich aber sich nicht auf irgend welche feineren Unterscheidungen und individuellen Rechte einlassen will. Freilich müßte schon bei der Aufnahme jedes Schülers in eine höhere Lehranstalt ein eingehendes Gespräch zwischen dem Direktor und dem anmeldenden Familienvertreter stattfinden, nebst einer Art von protokollarischer Aufzeichnung, und wenn die Massenhaftigkeit der Zöglinge in unseren heutigen Großstadt- und sonstigen Riesenschulen das nicht zuzulassen scheint, unmöglich wäre es doch nicht, wie schwer auch die Riesendimensionen, auf die unser Geschlecht so kindisch stolz ist, hier wie anderswo als ein Fluch auf edlem, innerem Gedeihen lasten.

Indessen selbst bestimmte Beschwerden geltend zu machen sollten die Väter, wo sie überzeugt sind, sich nicht

ſcheuen, gebildete Väter namentlich, von deren Auffaſſung zu hören den Schulvertretern wertvoll ſein muß und die außer ihren eigenen Kindern vielleicht vielen andern nützlich werden können. Und hier muß der leider faſt ganz allgemein verbreiteten Anſchauung entgegen getreten werden, als ob eine Beſchwerde der Eltern hinterher dem Schüler zu dauerndem Nachteil zu gereichen pflege, als ob für den kleinen Ärger eine womöglich jahrelange Rache an dem perſönlichen Objekt genommen werde. Es zeigt ſich in dieſer Annahme die ganze innere Kluft, die im Laufe der Jahrzehnte zwiſchen den beiden Teilen ſich gebildet hat und die mit gutem Willen zu überbrücken das ernſtliche Anliegen beider Seiten ſein müßte. Schon daß ein Lehrer ein poſitives und ernſtliches Vergehen dem Schüler lange nachtrage, iſt in Wirklichkeit viel ſeltener als die Schüler ſich das ſagen; auch verwechſeln ſie oft das pädagogiſche unabläſſige Bekämpfen eines geiſtigen Gebrechens (wie z. B. ſtarker Zerſtreutheit oder Scheu vor zuſammenhängendem Denken) mit perſönlicher Abneigung und entſprechendem Mißbrauch der Gewalt. Leider fehlen ja wirklich die kleinlichen Naturen unter den Lehrern nicht, die auf einen Fehler oder eine ſchwache Seite eines Schülers zu lange und zu gerne zurückkommen: die Aufgabe des ſteten Überwachens und Korrigierens bringt die Gefahr mit ſich, daß man im Mäkeln und Zurechtrücken ganz aufgeht, daß der Blick für das Fehlende allzu ſcharf wird, ja daß beſtändiges Mißtrauen aus Blick und Seele ſpricht. Und das alles iſt ſehr häßlich. Aber von da bis zum Entgeltenlaſſen einer verſtimmenden Stunde, eines leichten perſönlichen Zuſammenſtoßes mit den Angehörigen eines Schülers iſt doch weit, und das Natürliche und Gewöhnliche iſt vielmehr, daß der Lehrer in ſolchem Falle ſich ſorgſam hütet, auch nur den Schein ſtrengerer Behandlung des betreffenden Schülers hervor-

zurufen. Also noch einmal: mehr Vertrauen und mehr Mut der Eltern gegenüber den Lehrern ihrer Kinder hätte sehr dazu beitragen können, das gegenwärtige Auseinander zu einem Für- und Miteinander werden zu lassen — hätte können und könnte es wohl in Zukunft.

Es gibt aber auch eine falsche Art des Zusammenwirkens; sie wird seltener geworden sein als früher, aber ganz selten ist sie darum noch nicht. Es ist die, daß die von der Schule verhängten Strafen noch ein verstärktes Echo in den häuslichen Wänden finden, derart, daß die Angst vor dieser häuslichen Wirkung samt dem wirklichen Vollzug die angemessene Strafe durchaus ins Unangemessene potenziert. Doch auch schon, wenn im Hause nur eine harte oder leidenschaftliche Beurteilung aller in der Schule hervorgetretenen Mängel und Vergehungen stattfindet, ist es kaum weniger Unrecht; die vermeintliche Tugend eines möglichst strengen Verhaltens gegenüber den Sprossen des eigenen Blutes kann uns als löblich nicht mehr gelten. Dann ferner die Eltern (oder richtiger: die Väter, denn von den Müttern ist das kaum denkbar), die die besten Leistungen und das errungene höchste Lob nur als die verdammte Pflicht und Schuldigkeit ihrer Kinder ansehen, da sie ihrerseits doch das teure Geld für ihre Bildung aufbringen! Und weiterhin diejenigen, die in ihrem eigenen Ehrgeiz oder ihrer Eitelkeit die Ihrigen beständig zum Überbieten der Genossen anreizen, die mit aufgeregtem Verlangen hohen Rangnummern entgegensehen, die jede Schul-Probearbeit mit ihrer eigenen häuslichen Angst und Aufregung begleiten! Und endlich diejenigen, die ihren schulbesuchenden Kindern allzuleicht besondere Nachhilfe zuteil werden lassen, entweder aus ängstlicher Sorge und um recht sicher zu gehen, oder aus Eitelkeit, damit dieselben ja nicht hinter andern zurückstehen, oder auch aus Zärtlichkeit, um ihnen möglichst

viel von der bedauerlichen Last abzunehmen, oder endlich aus der Anschauung, die Lehrer erwarteten das eigentlich, indem sie selber sich damit entlasteten.

Wichtiger vielleicht als alle diese Verfehlungen ist es, daß offenbar die meisten Eltern die Schuld für jegliches Mißlingen bei ihren Kindern der Schule zuschreiben — wie übrigens in der Öffentlichkeit sogar für alle hervortretenden Symptome der Roheit oder der sittlichen Stumpfheit oder irgend welcher frühen Verderbtheit man die Schule verantwortlich zu machen bereit ist, als ob diese nicht erst auf Grundlagen baute, die vorher gelegt sein müssen, als ob sie der begleitenden sittlichen Einwirkung häuslicher Sphäre entbehren könnte, als ob überhaupt von ihren Mitteln, die doch beschränkt sind, die tiefstgehende, entscheidende Einwirkung erwartet werden könnte! Darin wirken wieder ganz veraltete Anschauungen vom seelischen Leben nach, und die moralische Bequemlichkeit spricht mit. Wie aber ist es in Wirklichkeit mit der heutigen Familienerziehung? So bequem wollen wir uns das Urteil nicht machen, daß wir dieselbe als eine im großen und ganzen gleichartige nähmen, und so befangen wollen wir nicht in Verurteilung der Gegenwart sein, daß wir von vornherein nicht gelten ließen, was anders ist als in früheren Zeiten. Es gibt natürlich jetzt wie ehedem die tiefsten Unterschiede in Art und Wert der Familienerziehung, gibt das Beste neben dem Verächtlichsten. Sicher sind sogar Mängel ziemlich allgemein überwunden, an denen die Erziehung früherer Generationen krankte: es ist weniger willkürliche Einengung und Unterwerfung, mehr Sinn für die Rechte der Jugend, mehr verständige Abhärtung, überhaupt mehr Interesse für die hygienische Seite weithin vorhanden, und schon der gesteigerte Wohlstand hilft gewisse frühere Mängel überwinden.

Aber anderſeits ſpricht man doch nur aus, was alle Welt fühlt, wenn man die tatſächliche Geſtaltung des heutigen Lebens mit ſeiner Haſt und Ruheloſigkeit, ſeinen gehäuften Senſationen, ſeiner vielſeitigen Nervenanſpannung, ſeinem zerſtreuenden Vielerlei, ſeiner Entfremdung von ſtiller Einkehr, von gleichmäßigem Hinleben, von ruhiger Innigkeit, wenn man dies alles als eine wirkliche Not der Zeit bezeichnet, und kaum wird jemand zu leugnen wagen, daß es Not und Gefährdung auch für die Aufgabe der Erziehung bedeute. Es braucht nicht geſchildert zu werden, wie in zahlreichen Familien das ganze Leben auseinanderſtrebt, wie wenig Zeit und Sinn bleibt, um ein inniges Füreinander zu ermöglichen, wie wenig zuſammenhängend erzieheriſche Einwirkung von Vätern und Müttern geleiſtet wird, wie zerfahren die Maßnahmen ſind, wie äußerlich die Geſichtspunkte, wie vieles auf gemietete Kräfte (manchmal unwürdige, und oft auch unwürdig behandelte) abgeladen wird. Aber weiter: der Begriff der „Gebildeten" iſt ja ſelbſt ſehr ins Schwanken gekommen, hat ſeinen Kredit ſehr verloren; eine unabſehbare Menge läßt ſich äußerlich zu dieſer Schicht rechnen, der das eigentlich Weſentliche dazu ganz gebricht. Die Zahl der Familien, in denen geiſtige Intereſſen ernſtlich gepflegt werden, iſt wahrlich nicht gewachſen; gute gemeinſame Lektüre und gute Hausmuſik ſind wahrlich nicht häufiger geworden, weil gute Bücher ſo viel leichter zu erwerben ſind und muſikaliſche Bildungsgelegenheiten ſo viel reichlicher.

Daß das Intereſſe für eine möglichſt auf Grundſätzen aufzubauende Erziehung im Vergleich zu vergangenen Zeiten (namentlich dem achtzehnten Jahrhundert) ſehr geſchwunden iſt, braucht nicht wunder zu nehmen, es braucht nicht einmal ſehr beklagt zu werden, inſofern der allgemeine Geiſt, eine geſunde moraliſche

Atmosphäre der Familie dafür ausgleichend eintreten kann; und wenn das Leben der Erwachsenen und Älteren sich gern von Impulsen bestimmen läßt statt immer nach Prinzipien zu trachten, so mag das als eine erlaubte Reaktion der Natur gegen eine geradlinige innere Kultur gelten. Aber es ist doch unmerklich auch viel von den ethischen Grundlagen unseres Lebens ins Wanken gekommen oder wohl richtiger verwittert und abgebröckelt; man lebt da vielfach bloß von unsicheren Nachklängen einstigen Ernstes, und das was in der Politik eines gewissen Landes mit bekanntem Ausdruck als „Weiterwursteln" bezeichnet wurde, trifft nun für die ethische Gestaltung unseres Lebens zu. Zwar ist das Bedürfnis religiöser Erneuerung weithin merkbar, aber zwischen diesem Bedürfnis, das nur ein solches des mangelnden Seelenbehagens zu sein braucht, und der Wiedergewinnung jener heiligen Harmonie, jener innersten Lebensquelle, jenes absoluten Haltes (wie die Religion das alles sein soll) ist eine kaum meßbare Kluft.

Indessen der tatsächliche Skeptizismus geht weiter: eigentlich ist auch der Glaube an unsere Bildungsideale, d. h. an die Ideale der Epoche unseres besten Geisteslebens, weithin sehr geschwunden oder doch im Schwinden begriffen, und das leidenschaftliche Haschen nach neuem Seelenhalt im rein Ästhetischen ist wiederum mehr nur Anzeichen von Bedürfnis, als daß es schon eine neue innere Kultur verspräche. Eben an unsere ganze Kultur und ihren Wert scheint der Glaube schwinden zu wollen: man sieht darin so viel Untergang echter Natur und Kraft und Frische, so viel Unterbindung vorhandener Lebensrechte, daß die in allerlei Tonart laut werdenden revolutionären Stimmen williges Gehör finden. Das was sich im Zeitalter Rousseaus fühlbar machte, das Erwachen der Kulturmenschen zu neuer Sehnsucht nach der unverkünstelten

Natur, oder was auch seitdem und ebenso schon viel früher in sich folgenden Flutwellen hervorgetreten ist, es ist, etwas verdeckter noch und zerteilter, in neuer Gestaltung, mindestens als tiefe Unterströmung und mit vielleicht sehr verstärkter Kraft, wiederum vorhanden: dem immer rascheren Tempo äußerer Kulturerrungenschaften geht eine stille, tiefe Ermüdung zur Seite, innere Ermüdung von unserm gesamten Kulturleben. Etwas ganz Äußerliches mag als Symptom gelten für innerlichere Veränderung: wie man in der Ausstattung seiner Umgebung gegenwärtig allem Symmetrischen abhold geworden ist, so fordert man im Innersten Befreiung von allem Regelmäßigen. Als großer Anspruch der Individualität macht sich das besonders geltend, es ist aber zugleich Anspruch des natürlich Gegebenen gegenüber dem irgendwie Normierten. Und daß nun doch Normierung immer wenigstens die eine Seite der Kultur bilden muß, wird darüber gern verkannt und geleugnet.

Um diese allgemeine Betrachtung hier nicht weiter zu verfolgen: was Wunder, wenn darüber der Glaube an unsere Schulen verloren gegangen ist, an den Wert ihres Inhalts, ihrer Bildungsstoffe großenteils, an den Wert ihrer Methoden noch viel häufiger und an denjenigen ihrer bildenden Kraft, an den Wert der Schulung überhaupt! Daß aller Druck, alle Gegenwirkung der Jugend gegenüber eine Verkehrtheit bedeute, ist jetzt die feurig verkündete Lehre neuer Theoretiker oder naiv moderner Naturen; daß etwas anregendes Lob gewissere Wertentwicklung schaffen werde als alle Nötigung, alles Gesetz und natürlich alle Drohung oder Bestrafung, daß ungehemmte Selbstentfaltung der Individuen einen großen, allgemeinen Menschenwert sichern müsse, den jede Regulierung nur ersticken helfe, daß ein möglichst frühes und volles Eintauchen in das Ästhetische einen aller ethischen

Normierung mindestens gleichen Charaktergehalt oder Personenadel ergeben werde, das sind in kurzer Zusammenfassung die Verkündigungen, die gegenwärtig in immer neuen Broschüren, mit sich überbietender Beredsamkeit, in immer krasserer Schilderung, bald mehr mit olympischem Zorn und bald mehr mit unterweltlichem Haß zum Ausdruck gebracht werden. Aus ihnen allen spricht jene Reaktion gegen eine freilich zu große Selbstzufriedenheit und zu einseitige Tendenz bisheriger Entwicklung oder Normierung, jene Verzweiflung am alten Glauben, jene Ermüdung von den Idealen der Kultur, und dazu natürlich die jugendliche Hoffnung auf leichte Verwirklichung eines neuen und unvergleichlich viel schöneren Lebens.

Man mag in dem Aufblitzen aller jener Gedanken Funken von dem großen Feuer Nietzsches sehen; aber Nietzsche war vielleicht nur der Beredteste und Selbständigste unter den ähnlich Fühlenden, und vielleicht konnte er nur darum weithin solchen Widerhall finden. Immerhin: viele sehen nun mit seinen Augen, und über der Originalität der neuen Anschauungen wird man der gigantischen Einseitigkeit nicht inne. Da müssen doch sehr viel einfachere Geister wach bleiben, um von der Verstiegenheit in überkühne Gedankenverzweigungen zurückzurufen. Wer plötzlich einmal sein Interesse und sein Denken den Aufgaben der Erziehung zuwendet, sich bewußt ist darüber einige gute Einfälle zu haben, wird sich leicht gedrungen fühlen sie hinauszurufen. Es ist das auf dem Gebiet der Pädagogik eigentlich immer so gewesen. Wer aber das Sinnen und Suchen und Versuchen der Menschen auf diesem Gebiete durch all die Jahrhunderte verfolgt und die Ergebnisse der mannigfachsten Versuche in Nähe und Ferne kennen gelernt hat, kann sich nicht von jenen beredten Protesten und lockenden Programmen beirren lassen.

* * *

Doch es wird gut sein, auf die reformatorischen oder revolutionären Ideen, wie sie nun in dieser Literatur der Broschüren und der Zeitungsaufsätze dargeboten werden, etwas näher einzugehen. Eine erhebliche Anzahl der selbständigen Schriften dieser Art ward vom Verfasser gegenwärtiger Schrift in seinem Buche „Zukunfts-Pädagogik“ (Berlin 1904, bei Georg Reimer) überschaut und beurteilt. Es sind nicht wenig neue seitdem hinzugekommen, und auch einige ältere wurden damals nicht mit einbezogen.*) Doch seien sie nicht wieder im einzelnen betrachtet, vielmehr die wesentlichen, in allerlei Varietäten auftauchenden Gedanken als solche herausgehoben und, soweit es nicht schon im Vorstehenden genügend geschehen ist, etwas beleuchtet. Daß es dabei an sich widersprechenden Behauptungen und Forderungen nicht fehlt, wie das denn in Zeiten der Gärung so zu sein pflegt, wurde schon oben verschiedentlich erwähnt.

So ist der große Gegensatz zwischen denen, die zu einer möglichst einfachen Gestaltung der Lehrpläne zurückstreben, zu möglichster Beschränkung also der Lehrfächer, und zwar meist im älteren humanistischen Sinne, und anderseits denen, die mit Unmut von dem Aufwachsen

*) Den früheren, um 1890 erschienenen Schriften von P. Güßfeldt, H. Göring und Arthur Schulz, dem Buch Emlohstobba von H. Lietz aus 1897 folgten seit 1902 Das Jahrhundert des Kindes von Ellen Key, Die neue Erziehung von H. Pudor, Jugenderziehung im Jugendstil von Ferd. Schmidt, Das Evangelium der natürlichen Erziehung von E. Haufe, Der Deutsche und sein Vaterland und später Der Deutsche und seine Schule von L. Gurlitt, Vom Kulturwert der deutschen Schule von Arth. Bonus, Schule und Kulturstaat von A. Kalthoff, außerdem Schriften und Aufsätze von Berth. Otto, Spitta, Hempel, Grävell, A. von Waldberg, W. Unus, Hans Land (Die Hölle der Schule!) und anderen. Eine ähnliche, wenn auch minder lange Reihe französischer Schriften fehlt nicht von E. Demolins, P. Lacombe, P. de Coubertin, Gust. le Bon usw.

im Dämmerlicht einer fremden Kultur reden und vor allem Einführung in das Verständnis der uns wirklich umgebenden Welt fordern, dieser Gegensatz ist nur einer von den mannigfachen, die hier hervortreten; er ist nicht mehr schlechthin gleichbedeutend mit dem Gegenüber von Gymnasium und Realschule, das jahrzehntelang im Vordergrund des pädagogischen Meinungskampfes gestanden hat, aber er berührt sich damit. Oder, um ein anderes Beispiel zu nennen: während die Zahl derjenigen nicht gering ist, die an dem Bildungswert eines möglichst energisch gepflegten und breit entwickelten Mathematikunterrichts einigermaßen zweifelhaft geworden sind und ihn mehr auf die Elemente beschränkt wissen oder in das Praktische auslaufen sehen möchten, wird von anderen mit großer Bestimmtheit gefordert, daß auf höheren Schulen der Mathematik eine ganz andere Ausdehnung gegeben werde und namentlich einige Gebiete der „höheren" Mathematik, die man sonst nur als geheimnisvoll schwieriges Fachgebiet für Universitäten und hohe Fachschulen betrachtet, den Oberklassen der Schulen nicht länger vorenthalten werden. Und wie sehr widerspricht sich, was man z. B. durch den Geschichtsunterricht erzielt wissen möchte! Hier möglichst bestimmte Kenntnis der Wirklichkeit des Staatslebens nebst Verständnis seines allmählichen Werdens, dort im wesentlichen staatstreue Gesinnung, oder auch etwas freier: ein freudiges Aufgehen des einzelnen im Leben des Ganzen.

Überhaupt aber treten denjenigen, die von Schule und Schulunterricht vor allem und mit Bestimmtheit eine Zubereitung der Herzen, eine Garantie für Gesinnungen fordern, ausdrücklich auch solche gegenüber, die dieses Ziel dort nicht nur für unerreichbar, sondern für geradezu verkehrt halten und der Schule vielmehr nur Übermittlung notwendigen Wissensstoffes nebst Schulung

in rein Verſtandesmäßigem vorſchreiben möchten (ein Standpunkt, den Arthur Bonus mit beſonderer Leidenſchaftlichkeit verficht). Und ſo ſind der Gegenſätze unter den Proteſtlern ſelbſt — denn von dieſen iſt hier die Rede — noch manche andere. Möglichſte Beſchränkung auf das Vaterländiſche, oder möglichſter Umblick über die weite — d. h. nach heutigen Maßſtäben gar nicht mehr weite, ſondern eng gewordene und durch immer dichtere Fäden zuſammengebundene — Welt! Möglichſte Gleichmäßigkeit der Ausbildung oder doch der Ausbildungsgelegenheiten für alle Kinder der Nation, oder ſorgſame Ausleſe der Begabteſten im Intereſſe der Fortſchritte und des internationalen Erfolges des Vaterlandes! Und um noch auf ein ganz anderes Gebiet zu blicken: möglichſte Förderung der verſchiedenſten Arten des Sports auch unter unſern Schülern, Anregung von Ruderklubs mit Regatten und dergleichen, und anderſeits ſehr beſtimmte Ablehnung dieſer ganzen Beſtrebungen für die Schülerſphäre wegen ihrer Gefahr für das wahre körperliche Gedeihen und auch wegen des Nachteils für die ruhige innere Entwicklung.

Und natürlich, wie die Forderungen, ſo widerſprechen ſich die gefällten Urteile, ſo daß man eine Blumenleſe der ſich ſchroff gegenübertretenden, aber mit gleicher Leidenſchaftlichkeit vorgetragenen Äußerungen anlegen könnte, was nun aber hier nicht geſchehen ſoll. Sehr oft ſpricht eben ein individuelles Gefühl, eine Neigung, eine perſönliche Erfahrung, oder es kommt ein augenblicklicher Einfall zum Ausdruck, der nicht im mindeſten vor gereifter Erwägung ſtand halten würde; es wird oft ſchlechthin Unverſtändiges behauptet, wie nicht ſelten ſchlechthin Unmögliches verlangt, wozu denn noch manches nur hie und da Zutreffende, aber im ganzen nicht mehr Gültige und manches objektiv überhaupt Unwahre kommt.

Denn das ganze Gebiet der Erziehungsfragen ist gewissermaßen Freiland: keine Art von Grenzzoll wird erhoben von denen, die hineintreten und hineinreden wollen; man glaubt nicht oder weiß nicht, daß es auch hier ein zusammenhängendes, auf vielerlei Kenntnis ruhendes gründliches Denken gibt, daß hier eine Wissenschaft vorliegt so gut wie eine andere, nur von einem besonders weiten Umfang und verwickelten Problemen.

Dabei kann es freilich zur Entschuldigung gereichen, daß gerade bei uns in Deutschland die Stätten der allgemeinsten und höchsten Wissenschaftspflege, die Universitäten, unserm Gebiete meist noch keine recht bestimmte Vertretung in ihrer Mitte zugestanden haben, womit sie denn sehr zurückgeblieben sind gegenüber gewissen anderen Ländern, vor allem den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. Zur Entschuldigung darf es ferner auch gereichen, daß man bei so manchen, in denen nach ihrem Beruf völlig Sachverständige erwartet werden dürften, auf einen wirklich weiten Sinn und Blick nicht trifft, sondern sie festgefahren findet in engen Bahnen und nicht geeignet, tiefere Aufklärung zu geben, nicht beweglich innerhalb der bewegten Welt auch der wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern mit altgewohnten Kategorien und Formeln hantierend. Und noch ein Drittes mag als eine Art von Entschuldigung gelten: irgendwelche Beobachtungen und Erfahrungen kann auf dem Gebiete der Erziehung jeder machen, und ein Herz für die Sache derselben kann jeder haben: auch bedeutet das Herz gerade für diese Sache — oder besser für das große Objekt, die Jugend — nicht wenig, und selbst der wissenschaftlichste Pädagog darf es nicht vermissen lassen; aber das Herz kann doch, auf sich selbst gestellt, auch sehr Verkehrtes eingeben. Die „Erfahrungen" des einzelnen können schwerlich schon Grundlage für allgemeine Maßnahmen

werden, und das kräftigste unmittelbare Gefühl ist oft ganz trügerisch. Wer heute über medizinische Dinge bloß aus seinem persönlichen Gefühl heraus mitreden wollte oder nach seinen eigenen körperlichen Erlebnissen, auf den würde ja wohl niemand hören, niemand außer einigen ganz Naiven (und es mag sein, daß diese „einigen" doch zahlreich sind und daß sie namentlich auch in der vornehmeren Gesellschaft sich finden). Noch weniger wird man es wagen, ohne Ingenieurbildung über den besten Brückenbau und ähnliches mitzusprechen, aber da wäre eben das Zusammenbrechen der Brücke zu befürchten, wie bei dem medizinischen Dilettantismus der Verlust des Lebens oder doch die Verschlimmerung der Krankheit. Die Irrtümer auf dem Gebiete der Erziehungskunde haben keinen so lauten Zusammenbruch oder keine so handgreifliche Lebensschädigung zur Folge, und das ist der Vorsicht und Zurückhaltung im Wege.

Trotz alledem mag es besser sein, den Äußerungen prüfend das Ohr zu leihen, als sich in das Bewußtsein seiner überlegenen und endgültigen Weisheit einzuknöpfen. Nun ist es mit den literarischen Urteilen immerhin anders als mit den nur bei persönlicher Berührung geäußerten. Einerseits ist die Verantwortung ungleich größer und sollte so empfunden werden, und anderseits wirkt doch der Wunsch, durch möglichst starke Töne die Aufmerksamkeit zu gewinnen; auch nicht einmal bloß dieser, sondern — heutzutage — der Wunsch, sich als stark ausgeprägte Persönlichkeit zu erweisen, mit originaler Weltanschauung, mit stark treibenden Ideen, aber namentlich auch mit kräftigen Sympathien und Antipathien (den letzteren entschieden noch mehr als den ersteren), stark im Hassen, kühn im Protestieren, um alles in der Welt nicht „temperamentlos", und womöglich ganz eigenartig in seinem Denken oder im Ausdruck desselben. Diesen Ein-

druck wenigstens empfängt man von manchen der Schreibenden. Damit ist nicht gesagt, daß nicht ehrliches Fühlen und auch hohes Wollen mit im Spiele sei. Die Fehler, die sich hier fühlbar machen, sind die Fehler der Jugend. Wenn die Schreibenden auch nicht alle in Jugendjahren stehen, so wollen sie doch offenbar jung sein, jugendlich kräftig in ihrem Fühlen und voll des Bedürfnisses, eine neue Welt erstehen zu sehen und sie mit heraufzuführen.

Und damit hängt auch das wenig entwickelte Verantwortlichkeitsgefühl zusammen, denn das pflegt erst den ganz Reifen zu kommen und starkem Selbstgefühl ist es leicht im Wege. Wie der Jugend „gleich alles schändlich oder würdig heißt", so scheint vielen ein völliges Verurteilen mehr Gesundheit und „Persönlichkeit" zu verraten, als irgend welches Limitieren. Noch jüngst war in einer hervorragenden Tageszeitung die ungeheuerliche Behauptung zu lesen, daß in dem naturwissenschaftlichen Unterricht der höheren Schulen alles nur an das Gedächtnis sich wende, nichts an das Gefühl und nichts an den Verstand! Und mit solchen auf gänzlich mangelnder Sachkenntnis, verschobenen Erinnerungen und unkontrollierbarer Stimmung beruhenden Urteilen findet man immer leicht Gläubige. Wie aber überhaupt, in dergleichen Schriften ebenso wie in privaten Äußerungen, die Behauptung immer wieder auftaucht, das ganze didaktische Tun beschränke sich auf das Übermitteln von Kenntnissen, auf das Einprägen und Abhören und „eintretendenfalls" Bestrafen, man kümmere sich nicht um das Verständnis, wenn nur die Worte angeeignet seien, man unterscheide auch nicht zwischen dem Großen und Kleinen, zwischen Wichtigem und Unwichtigem, zwischen dem Regelmäßigen und den Ausnahmen, ja man habe Wohlgefallen an der Überladung der armen Schüler mit

immer vermehrten Regeln und immer peinlicheren Ausnahmen, und überhaupt vermehre man ebenso zwecklos wie unbarmherzig den Lernstoff von Jahr zu Jahr, suche man sein ganzes, allmählich aufgespeichertes Wissen in die Köpfe der Schüler hineinzuzwingen: darauf und auf ähnliche Vorstellungen kam schon oben die Rede. Hieher gehört auch die Behauptung, jeder geringe Verstoß der Schüler werde unerbittlich gebucht und niemals vergessen, sicher noch nach Ablauf vieler Monate auf das Zeugnis gebracht, und mit Genugtuung oder doch mit pedantischer Engherzigkeit hielten die Lehrer jeden von der Versetzung zurück, der es an irgend einem untergeordneten Punkte an sich fehlen lasse; auch beruhe ungefähr jede Entscheidung auf Prüfungen, deren Ausfall doch bekanntlich von vielen zufälligen Umständen abhänge. Gewiß, es gab eine Zeit, eine lange, lange Zeit sogar, in der sich der Unterricht in Aufgeben und Abhören nebst Strafen für alles Mangelnde vollzog, es ist das im wesentlichen die Unterrichtsweise des Mittelalters, aber auch noch viel neuerer Zeiten, für die Volksschule mindestens bis auf Pestalozzi. Aber seitdem? Doch auf die unzweifelhaften Fortschritte der letzten hundert Jahre soll nicht nochmals die Rede kommen. Jedenfalls sprechen es die aus dem Auslande kommenden Fachverständigen fast regelmäßig aus, wie sehr im didaktischen Können die deutschen Lehrer denen ihrer eigenen Landessphäre überlegen seien. Allerdings machen die Einsichtsvollsten unter ihnen auch ihre Ausstellungen, sie deuten auf die Schranken des deutschen Systems hin; aber das gilt vielmehr der Art wie die Erziehung als solche reguliert ist, als dem persönlichen Können und Tun der einzelnen Lehrer. Und sicherlich ist die Gleichzeitigkeit dieser hohen Anerkennung mit den höhnisch-vernichtenden Urteilen, wie sie uns im Lande selbst nun täglich vor Augen kommen, etwas Seltsames.

Eine innere Unruhe, eine leichte Erregbarkeit, ein rasch ins Maßlose gehender Ausdruck, ein Gewahren der Schattenseiten an fast allen älteren Errungenschaften der Kultur, ein Gefühl von der Notwendigkeit tiefgehender Wandlung der Grundlagen unserer Kultur — das alles beherrscht eben weithin die Gebildeten in der Gegenwart. Unsere Zeitgenossen sind nervös geworden, die Kulturmenschheit ist unverkennbar kulturmüde. Alles mit Bedacht von den bisherigen Geschlechtern Aufgebaute erscheint ihr morsch; in ihren Augen ist wirklich „alles, was besteht, wert, daß es zugrunde geht". Namentlich dem Vernunft-Optimismus des 18. Jahrhunderts hat man gründlich abgesagt, aber auch jenem Vertrauen in Wert und Kraft der Ideale, wodurch die Zeit um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, die Zeit und die Lebenssphäre unserer großen Klassiker, sich kennzeichnet. Man ersehnt Erneuerung des mit all seinen Reizen schal gewordenen Lebens aus den Kräften unmittelbarer Natur. Dem politischen Freiheitsstreben oder dem politischen und religiösen ist nicht nur das soziale gefolgt, sondern auch das kulturelle, eine Emanzipation jagt die andere, eine Schranke der Bewegungsfreiheit nach der andern soll fallen. Man braucht das nicht von vornherein mit scheelen Augen anzusehen, ja man darf es nicht; wo nun einmal das Interesse der Zeitgenossen liegt, wo ihr Streben lebendig ist, da ist die Möglichkeit neuer Wertverwirklichung. Es kann der Ausgang werden für neues Gute, wenn es auch nicht an sich gut heißen kann, so wenig wie an sich böse, wenn dabei auch nicht die Sonne der Gerechtigkeit am Himmel steht, sondern Leidenschaft wie Sturmwind über das Bestehende hinfährt. Ist doch Gerechtigkeit schon dem einzelnen, dem Besonnensten so unendlich schwer zu üben, und einer Gesamtheit, in welcher die gegenseitige Suggestion der Stimmungen eine

ſo große Bedeutung hat, ſchier unmöglich. Wird keineswegs auf die Schule und die gewohnte Erziehung allein, an der man ſo gründlich irre geworden iſt, geſcholten, ſo doch auf die Schule, wie es ſcheint, mit beſonderer Liebe, was hier alſo auf beſonderen Haß hinauskommt. Ja, der „Schulhaß“ wird geradezu als ein großes, die Menſchen der Gegenwart beherrſchendes Gefühl feſtgeſtellt und gerühmt, er wird ſeinerſeits als Beweis für die verabſcheuungswürdige Beſchaffenheit unſerer Schulen ins Feld geführt.

Der Schule zugleich die Verantwortung zuzuſchieben für alles, was im Leben der reifenden oder auch der gereiften Menſchheit an Gebrechen zutage tritt, iſt ebenfalls längſt üblich: für Roheit wie Geſinnungsloſigkeit, für Willensſchwäche und Zerfahrenheit wie für Überhebung, für Religionsloſigkeit, für Verbrechertum, für alle Anzeichen der Décadence, für jede beliebige perſönliche Unzulänglichkeit, für jede entſtehende Kulturkriſe. Die Schule ruft man von allen Seiten zu ihrer Pflicht, und immer neue Pflichten will man ihr auflegen zu den alten, große und kleine, ernſte und auch lächerliche. Einer der leidenſchaftlichſten Angreifer, Arthur Bonus, kann doch gerade in dieſem Punkte als Zeuge zitiert werden. „Nicht genug Kunſtverſtändnis? Alſo Kunſt in die Schule! Die Schule kann doch nicht noch mehr bewältigen? Weshalb nicht? es iſt noch viel Platz in den Lehrplänen. Was nutzt es im Lehrplan, wenn es nicht geleiſtet werden kann? Nicht geleiſtet werden kann? Da ſoll der Teufel den Lehrer holen!“ Ferner: „Wenn ein Nationalökonom ausrechnet, daß zu viel Pilze im Walde verderben — die Schule! Eine Pilzſtunde! Die Obſtzucht könnte mehr Gewinn abwerfen — die Schule! Eine Obſtbaumſtunde! Die Wahlen ſind ſchlecht — eine Stunde ſoziale Frage! Die Miſſionskollekten geben nicht genug Ertrag — Miſſion

in der Schule! Die Frechheit nimmt überhand — eine Stunde gegen die Frechheit!“ Und dieſe hübſche Schilderung iſt keineswegs von der Phantaſie zuſammengeſponnen, ſie iſt in jedem Punkte der Wirklichkeit entnommen, ſie könnte noch durch eine lange Reihe ähnlicher Anforderungen ergänzt werden. Nicht alle würden ſo harmlos ſein, wie jene gut bezeugte, die vor einigen Jahren in einer Kommiſſion des engliſchen Parlaments erhoben wurde: „Man findet ſo wenig Leute, die eine Lampe gründlich zu putzen verſtehen: alſo eine bis zwei (mehr iſt nicht nötig) wöchentliche Lektionen im Lampenputzen in den Lehrplan der Schulen!“

Wie denn hier das Kleinſte groß genug genommen wird, ſo ſoll das Größte ſich klein genug finden laſſen, das Höchſte vermittelſt der Lehrpläne in die alltägliche Wirklichkeit hineingelangen, das Idealſte Realität werden, das unendlich Mannigfaltige ſich mit fünf Fingern zuſammenfaſſen laſſen. Oder nicht? Da ſoll — um wieder mit dem eben angeführten Kritiker zu reden — da ſoll der Teufel die Lehrer holen. Übrigens hat dieſer ebenſo grundgeſcheite wie unbedenkliche Schriftſteller Arthur Bonus wirklich irgendwo einen Vorſchlag gemacht, der dem Holenlaſſen durch den Teufel ſehr gut an die Seite tritt. „Das einfachſte und gründlichſte Mittel wäre, daß man unſere altklaſſiſchen Pädagogen zuſammentriebe auf irgend einen pädagogiſchen Karmel, einen Teutoburger Wald, und ſie allda ſchlachtete, wie Elias die Prieſter der toten Götter.“ Ernſt iſt ihm das ja nicht gerade, und er meint nicht einmal ſämtliche Lehrer an höheren Schulen, aber es hört ſich doch gut an und findet gewiß im Herzen gut gereifter Sekundaner einen ſchönen Widerhall, zumal es von einem bisherigen chriſtlichen Religionslehrer ſtammt. Übrigens kann man den ganzen Gedanken als witzige Hyperbel ſich gefallen laſſen.

Kehren wir vom Scherz zum Ernſt zurück, und zugleich von der allgemeinen Schilderung zur Erwägung des einzelnen — nicht alles einzelnen, das überhaupt vorgebracht worden iſt, das wäre auf beſchränktem Raume unmöglich, aber der hauptſächlichſten Einzelpunkte. Suchen wir vor allem inmitten alles Seltſamen oder Maßloſen die wertvollen Tendenzen als ſolche feſtzuſtellen und die möglichen Neuerungen ins Auge zu faſſen. Die Leidenſchaftlichen mögen ſpotten wie ſie wollen über die Beſonnenen oder Temperamentloſen, die Parteimänner ſich über diejenigen ärgern, die weder mit ihnen noch ſchnurſtracks gegen ſie marſchieren wollen: wirklich gefördert kann die Sache doch nur werden durch ruhiges Abwägen. Gewiß, unſer Schul- und Erziehungsweſen iſt weder geeignet noch beſtimmt, ſo wie es allmählich geworden iſt, in alle Zukunft zu beſtehen, und es wird in mancher Hinſicht tiefere Wandlung nötig werden, als den meiſten der jetzigen Schulmänner ſelbſt zu Sinne kommt. Aber der Verſuch plötzlichen Umſturzes möchte hier Schlimmeres im Gefolge haben als eine politiſche Verfaſſungsrevolution in einem Staate. Weiterbildung des Beſtehenden, Umbildung hier und dort, das wird doch wohl die rechte Loſung ſein, wird auf dem Gebiet des Kulturellen am richtigſten dem Geſetz der „Evolution“ auf dem des Natürlichen entſprechen.

* * *

Von den Klagen über die Überbürdung der Schüler mit Lernarbeit war ſchon oben die Rede. Weit entfernt, daß dieſe Klagen neu wären, begleiten ſie gewiſſermaßen von je das Schullernen, von je, jedenfalls ſeit der ſpäteren Zeit des Griechentums, wo ſich raſch ein Geſamtkreis von Wiſſensfächern gebildet hatte, mit dem der Knabe und Jüngling der höheren Stände vertraut gemacht werden ſollte. Lebhaft wurden ſie bei uns erhoben in

den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts, traten dann zeitweilig wieder zurück oder wurden zurückgedrängt, sind aber neu aufgelebt in dem Jahrzehnt nach dem deutsch-französischen Kriege, um bis heute nicht zu verstummen, obwohl — wie das schon oben angeführt ward — die Forderungen der Lehrpläne und die Prüfungsordnungen stufenweise und im ganzen sehr ermäßigt worden sind. Man macht nun freilich geltend, diese Einrichtung werde ausgeglichen oder mehr als ausgeglichen durch die Bestimmtheit und vielleicht Unerbittlichkeit, womit die nunmehrigen Anforderungen eingetrieben würden, durch die bei allen Fachlehrern gleichmäßige Energie der Forderungen und der Kontrolle, sehr im Unterschied von früher, wo nur in Hauptfächern Ernst gemacht und mit andern ein Spiel getrieben worden sei. Und daran mag Wahres genug sein. Aber der Hauptgrund für die nicht zum Schweigen kommenden Klagen über Überbürdung liegt ja nicht in dem Maß der Bürde, sondern in demjenigen der vorhandenen Kraft, oder auch der Kraft und Lust.

Wie die durchschnittliche Nervenkraft der heutigen Eltern und Kinder unter dem Einfluß des gegenwärtigen Kulturlebens mit seinen überreizenden und aufreibenden Wirkungen sehr gesunken ist, jedenfalls die Ermüdbarkeit außerordentlich zugenommen hat, dabei braucht nicht nochmals verweilt zu werden. Daß aber außerdem die Lust und Liebe, die bei früheren Generationen offenbar groß war, zurückgegangen ist, daß die Freude am Wissen, am Erlernen geistiger Dinge, die in einem gewissen Zeitpunkt die jugendlichen Menschen der jugendlichen Völker erfüllte, sich allmählich verbraucht, ist nichts Unnatürliches. Eine Reaktion auf diesem Gebiete, ein Zurückwünschen des freieren Dahinlebens mit seinem Spielen und Träumen, seiner Unbekümmertheit und seiner Frische, das ist etwas sehr Begreifliches, und je mehr die Alten sich überreizt

und übermüdet fühlen, desto lebhafter wünschen sie den Jungen eine Zeit mit möglichst wenig Druck und Gebundensein und Grübeln. Wenn einer der Schriftsteller, mit denen wir es hier zu tun haben, kürzlich äußerte, es sehne sich gegenwärtig mancher Mensch geradezu nach dem Tode, um doch endlich einmal sich recht ausruhen zu können, so ist es wohl eine näher liegende Stimmung, daß man für das neue Leben, das der Jugend, mehr Ruhe und Maß und Harmonie wünscht. Man gibt gewissermaßen augenblicklich die ganze, mühsam errungene höhere Kultur oder Bildung wohlfeil, man würde gerne simple Gesundheit und harmlose Daseinsfreude dafür eintauschen. Also veränderte neue Bedürfnisse, eine veränderte Grundstimmung ist es, was aus den Überbürdungsklagen spricht. Und gewiß, sie geben der Organisation des Erziehungswesens neue, schwierige Rechnung auf. Diese wird sicherlich verwickelter sein, als es eine einfache Subtraktion oder Division wäre.

Weit neuer aber als die Überbürdungsklage ist diejenige über den Druck der Schulpflicht an sich, der stetig lastenden, kaum unterbrochenen, an allen Tagen und Stunden bindenden, das persönliche Leben einschnürenden Pflicht. Natürlich ist auch dieser Druck in vergangenen Zeiten ebenso gewiß empfunden worden, wie er es heute wird. Ebenso gewiß, aber darum nicht ebenso schwer. Denn auch in dieser Beziehung hat sich das innere Leben gewandelt. Die Jugend der früheren Generationen ward zur Unterordnung, zu Verzicht und Ergebung überhaupt mehr erzogen als die jetzige; war doch das Leben im ganzen kümmerlicher, enger und gedrückter; und ihre Unlust zum Stillsitzen, Achtgeben und Lernen fand die Jugend als jugendliche Unart von allen Erwachsenen beurteilt. Die Erwachsenen selbst zweifelten nicht an dem Rechte der überlieferten Einrichtung; wie sie selbst und

diejenigen vor ihnen durch den gleichen, lang hingezogenen Engpaß gewandert (oder geschoben worden) waren, so kam das der nunmehrigen Jugend zu; und übrigens sah man, daß aller Druck der Zucht und Schule (auch die erstere war ja früher ungleich strenger als jetzt) nicht den glücklich leichten Sinn der Jugend ertötete, der vielmehr zu gegebener Zeit um so stärker sich Luft machte, je voller der Druck sonst ihn niederhielt. Haben doch die armen Klosterschüler des Mittelalters, die künftigen und von früh auf in die Kutte gekleideten Mönchlein, an den paar freien Tagen, die ihnen im ganzen Jahr gewährt wurden, sich so fröhlich getummelt, sich (und sogar ihre ehrwürdige Umgebung) so übermütig geneckt, daß es das schönste Zeugnis für die Unverwüstlichkeit des Jugendmutes war. Übrigens gab der früheren Jugend auch der Erwerb des Wissens an und für sich deshalb eine größere Genugtuung, weil der Blick noch weniger offen war für die Welt jenseits der Bücher, und weil, wie schon vorher berührt, die Nerven widerstandsfähiger waren, und weil — dies ist nicht das mindest Wichtige — die Empfindlichkeit geringer war.

Es ist zwar nicht leicht zu sagen, wie viel jetzt der Jugend an Unlustgefühlen gegenüber den Anforderungen der Pflicht und Zucht durch den nach so vielen Seiten emanzipationslustigen Sinn der Erwachsenen suggeriert wird und wie viel von selbst aufwacht; immerhin mag das letztere nicht wenig sein: gegen Tadel, gegen leichte Bestrafungen, gegen irgend welche nicht sympathische Art und Manier der Lehrenden ist man eben offenbar weit empfindlicher geworden, und das Freiheitsbedürfnis der jetzigen jungen Generation erscheint gewissermaßen als Reaktion auf alles, was die früheren zusammenpreßte (wie zu Zeiten eine Nation sich geistig ausruhen will für das, was ihre früheren Köpfe sich an Arbeit zu-

gemutet haben). Gegenwärtig ist es wohl nur eine recht beschränkte Anzahl der die höheren Schulen besuchenden Knaben und Jünglinge, für die das Gefühl des vielgestaltigen Müssens und ununterbrochenen Sollens überwogen wird durch die Genugtuung, die ihnen ihr geistiges Fortschreiten gewährt. Es ist keine Zeit der naiven Freude am Wissen, höchstens am Besserwissen, und außerdem etwa am raschen Empfangen mannigfacher, wechselnder Eindrücke. Und jene besonderen Naturen, jene lernfrohen Köpfe werden denn auch als eigentlich abnorm oder doch inferior gerne betrachtet, wovon wir nachher noch reden wollen. Im ganzen aber muß die Tatsache jener vertieften Unlust am Schulleben als solche hingenommen werden. Sie beruht ja neben allem andern auch auf der Erhöhung der äußeren Unbequemlichkeit in zahlreichen Fällen, wie sie namentlich in unseren großen Städten zu empfinden ist, aber doch weit mehr auf Innerem. Wie eine Minderzahl von Schülern frei davon bleibt, so ist es auch nur einer Minderzahl von Lehrern gegeben, unaufhörlich so anregend und belebend zu wirken, daß sie über alle jene natürliche Unlust obsiegen.

Was soll man nun für die Zukunft wünschen, oder — da das Wünschen immer sehr leicht ist — was fordern, was anstreben? Denn wenn man sich von allem geschichtlich Gewordenen unabhängig macht: daß das ganze Stillsitzen, das anbefohlene ununterbrochene Aufmerken und das stete Erledigen auferlegter Aufgaben nicht die notwendige Form der Entfaltung und Bildung der jugendlichen Menschen bedeutet und also auch nicht die wünschenswerteste, kann man nicht verkennen. Aber die Weisheit ist doch zu bequem, die man neuerdings mehrfach verkünden hört, man müsse, um in Erziehungssachen das Rechte zu treffen, nur einfach das gerade Gegenteil von dem tun, was bis jetzt zu geschehen pflege. Diese

Weisheit paßt in den Mund einer aufgeregten Dame, der aber freilich zahlreiche Männer, die nicht hinter ihrer Zeit zurückbleiben und nicht von Überlieferung eingeengt erscheinen wollen, gegenwärtig zujubeln. Nach dieser Auffassung soll überhaupt aller Druck und Zwang der Jugend gegenüber aufhören, alle Passivität und bloße Rezeptivität soll bei ihr verpönt sein, der Begriff der Pflicht gar keine Stätte haben. Als ob es nicht gälte die jungen Individuen auch in den großen sozialen Organismus einzugliedern, sie zum Verständnis der Kulturwelt zu führen und zu tauglichen, auch zum Dienen tauglichen Gliedern des Ganzen zu machen, wozu denn viel Überwindung natürlicher Antriebe gehört. Pflicht und Nötigung muß statthaben um der Erwerbung der nötigen Ausstattung willen, um der Erziehung willen zur Hingebung, Ausdauer, Treue, um der Bildung willen für den Ernst des Lebens. Daß das in diesem Sinne Nötige sich zu einem späteren Zeitpunkt leicht von selbst einstellen oder doch leicht erzielen lassen werde, ist eine Annahme, die mindestens auf Selbstbetrug hinausläuft. Aber freilich: eine Ermäßigung des Druckes oder Druckgefühls muß möglich sein, und zwar nicht bloß im Interesse des jugendlichen Frohsinns, sondern auch, was doch noch wichtiger ist, der Entwicklung einer größeren Frische für die folgende Lebensperiode: denn die kann unsere Nation sehr wohl brauchen; an trockenem Philistertum ist bei uns doch kein Mangel.

Was nun aber zur Verminderung des Schuldrucks am gewissesten möglich ist, das sind eben wesentlich innere Mittel, Wandlungen im gegenwärtigen Betrieb des Unterrichts einerseits und allerdings auch Wandlung in dem herrschenden persönlichen Verhältnis der Lehrer zu den Schülern. Denn so gewiß man die Lehrer in Schutz nehmen darf gegen die roheren Urteile, mit denen ihnen

öde Gleichgültigkeit gegen ihre Schüler, moralische Bequemlichkeit oder auch tyrannische Härte und Grausamkeit vorgeworfen wird, so ist es doch — das kann hier nur wiederholt werden — das Ergebnis der gesamten Entwickelung unseres Lehrerstandes und Schullebens, daß das persönliche Gegenüber von Lehrer und Schüler noch viel zu häufig die nötige Wärme vermissen läßt und namentlich auch die rechte Bereitwilligkeit, dem einzelnen Schüler als solchem nahe zu treten. Während des ganzen 19. Jahrhunderts haben pädagogische Ideale als solche in der Sphäre gerade der höheren Schulen keine große Begeisterung erweckt, sie sind hinter die humanistisch-philologischen durchaus zurückgetreten, sind gewissermaßen von diesen aufgesogen worden, und noch jetzt ist Ablehnung aller intensiveren Empfänglichkeit für die weiteren pädagogischen Probleme als solche weithin anzutreffen. Es gibt noch jetzt Gymnasien, an denen niemals ein pädagogisches Werk in die Lehrerbibliothek eingestellt und neben den zahlreichen fachwissenschaftlichen keine pädagogische Zeitschrift gehalten wird. Und wenn auch die Lektüre pädagogischer Schriften keineswegs schon erzieherisches Können verbürgt, so ist doch das Vertrauen auf den unmittelbaren rechten Takt auf diesem Gebiete leicht Selbsttäuschung, und man bleibt dabei in Wirklichkeit meist in überlieferten Formen und Kategorien stecken. Führen doch auch die Fachstudien der Universität und ihre Fortsetzung später vielfach vom Interesse für das lebendig Menschliche ab. Daß bis jetzt viele und vielleicht die meisten in den Beruf überhaupt eintraten aus Freude am Studium und Wissen und etwa noch am Dozieren vielmehr als aus Liebe zur Jugend und Freude an der Beschäftigung mit ihr, darf doch auch erwähnt werden: so ist eben die Überlieferung. Durch bloße Mahnungen und Anklagen wird man all dies Ungünstige nicht über-

winden: dazu gehört ein Wandel der Verhältnisse überhaupt, dessen Richtung übrigens schon vorstehend angedeutet ist.

Ein anderer Grund aber für das bei den Schülern herrschende Druckgefühl ist die bis zum Schluß der Schullaufbahn verlängerte Gleichmäßigkeit der Anforderungen an alle ohne Ausnahme, trotz der Verschiedenheit der Anlagen und Neigungen. Zwar haben von jeher alle ernsten pädagogischen Denker, wenn sie die Frage erwogen, ob man einseitig hervortretendem Talent und ebenso einseitiger Schwäche oder bestimmter Vorliebe und Abneigung den Studien gegenüber nachgeben solle, sich gegen dieses Nachgeben erklärt und den dennoch zu machenden Versuch gleichmäßiger Inanspruchnahme für die verschiedenen Bildungsziele befürwortet, mit guten Gründen, die hier nicht aufgeführt werden sollen. Aber die meisten wenigstens haben dabei sicher nicht an die gesamte Jugendzeit gedacht, an unbedingte Fortführung durch die Jahre des Jünglingsalters. Moderne ausländische Psychologen haben es neuerdings ausdrücklich betont, daß mit dem Alter von 16 Jahren der junge Mensch das Bedürfnis habe, sich selbst Ziele zu setzen oder doch eine Wahl zu treffen zwischen den möglichen Betätigungen, auch wohl schon in die Zukunft zu blicken und an eine bestimmte Bewegungssphäre innerhalb derselben zu denken. Und aus der eigenen Erfahrung und Beobachtung kann man dies wohl bestätigen.

Es wird denn diese Sachlage auch gegenwärtig bei den maßgebenden Unterrichtsbehörden nicht verkannt; eine gewisse Wahlfreiheit gegenüber den Lehrfächern für die zwei oder drei obersten Klassen unserer Vollanstalten wird weithin als zulässig oder wünschenswert betrachtet. Daß der Gedanke nicht bloßer Gedanke bleibe, sondern ernstliche Ausführung finde, dazu sind die ersten Schritte

bereits getan, und zu weiteren Verſuchen ſollte man den Mut haben. Das Ideal der „allgemeinen Bildung“ in jenem Sinne der Univerſalität der Wiſſens- und Übungsfächer und der unbedingten Auferlegung allen gegenüber erregt kaum noch bei jemanden Wohlgefallen. Übrigens bekommt ein Ideal, das nur den Regierenden als ſolches vorſchwebt und den Regierten aufgezwungen wird, von vornherein ſehr unidealen Charakter. Und eine Verfrühung der Spezialiſierung, eine bedauerliche Beſchränkung auf die enge künftige Berufslinie muß noch keineswegs gemeint ſein; man rede nicht alsbald wieder von Utilitarismus oder Banauſentum, wie das unſere philologiſchen Pädagogen ſo gern tun (ohne zu fühlen, daß es Enge und Schablone auch gerade da gibt, wo man am allergewiſſeſten darüber erhaben zu ſein glaubt). Ohne Wohlgefallen an der Sache, ohne willige Grundſtimmung, ohne Heiterkeit der ſeeliſchen Atmoſphäre gedeiht keine Bildungsarbeit, nur etwa Formung, Schulung, Ausſtattung, die aber zuſammen kein wirklicher Erſatz ſind. Wie nun jene Neuerung ausgeführt werden ſoll? Man erhält zwar zuweilen Vorwürfe, wenn man nur grundſätzliche Vorſchläge macht und nicht ſogleich die beſtimmteſten Angaben für die Ausführung hinzufügt; aber anderſeits iſt die von einem einzelnen beſtimmt ausgedachte Form ſchwerlich je diejenige, der man an maßgebender Stelle beitreten mag, und ſo ſteht die Beſtimmtheit oft der Verwirklichung mehr im Wege als daß ſie dieſelbe förderte. In jenem Gedanken ſelbſt ſtimmen jetzt ſo viele überein, daß er weder theoretiſch noch praktiſch auf die Dauer ignoriert werden kann.

Gleichgültig iſt es ſicher auch nicht, wenn der zu ſtetig empfundene Druck des Sollens und Müſſens manche Schülernaturen zu allerlei unerlaubten Mitteln und zu allerlei Formen von Täuſchung treibt, und namentlich

nicht, wenn dieses Verhalten bei den Erwachsenen als selbstverständliche Notwehr der freiheitsbedürftigen Jugend angesehen, entschuldigt oder begünstigt wird; und daß es weithin so ist, weiß jedermann. Nun ist es wahr, daß all die kleine Unehrlichkeit der Schuljahre und der Schülerart noch nicht auf Gewohnheitslüge und Betrug im späteren, bürgerlichen Leben schließen läßt: mit der freieren Bewegung, dem erhöhten Persönlichkeitsgefühl und der verstärkten Tragweite der Handlungen pflegt Stimmung und Gewöhnung sich zu ändern, wie übrigens ja schon während der Schulzeit derselbe Knabe vielleicht zu Hause einer Lüge nicht fähig ist, der in der Schule diese Gepflogenheit ruhig mit annimmt. Aber so leicht kann man darum über jenen Zustand und die damit gegebenen Versuchungen doch nicht hinweggehen. Für manche bedeutet das doch eine Art von Vorschule der Nichtsnutzigkeit, und wenn dazu die Anlage auch sonst gegeben sein mag, so ist jede vermehrte Gelegenheit doch ein großes Übel. Ist es nicht wirklich wahr, was Rousseau aussprach und was die pädagogischen Protestler der Gegenwart noch leidenschaftlicher behaupten, daß die Lügen der Kinder nur durch Fehler der Erzieher und namentlich der Lehrer hervorgerufen würden (in Wahrheit ist jedes Kind imstande, diese Erfindung auf eigene Faust zu machen), so ist es doch wahr, daß außerordentlich viel Unwahrhaftigkeit der Zöglinge in der Verkehrtheit erzieherischer Maßnahmen ihren Grund hat. Nun ist auch in dieser Hinsicht bei gleichen Bestimmungen und Gesetzen die Bereitwilligkeit zum Guten oder Bösen sehr ungleich groß je nach der Wärme oder Starrheit des persönlichen Verhältnisses zum Lehrer, zum Erzieher, und selbst regelmäßige Strenge ist noch kein Hindernis für ein Verhältnis des Vertrauens und der Offenheit. Aber ein so wünschenswertes Verhältnis ist ja eben keineswegs durch-

schnittlich erreicht. Und namentlich sind es — um darauf zurückzukommen — die Schüler der oberen Klassen, die unbedingt eines hinreichenden Maßes von Freiheit bedürfen, wenn ihre Charakterbildung nicht in den Anfängen gefährdet werden soll. Eine geringe Minderzahl jedenfalls ist es, die, für eine ausdrücklich wissenschaftliche Lebenstätigkeit prädestiniert, aus dem Schulleben dieser Jahre nur positive Anregung entnimmt und nur in erfreulichen Dingen fortschreitet.

* * *

Dies mag auf einen andern Punkt hinüberführen, der neuerdings öfter zur Sprache gebracht worden ist.*) Über die „Musterschüler" auf unseren höheren Lehranstalten ist manches arge Wort gesprochen worden; man gefällt sich offenbar darin, den sicheren späteren — geistigen wie moralischen — Bankrott dieser besten Erzeugnisse unseres Systems zu behaupten. Was früher nur als eine Stimmung des Unbehagens in der Welt der mittelmäßigen Schüler lebte, ist offenbar nach und nach die Stimmung des „Publikums geworden, das übrigens von je her an allerlei Wildheit und Unregelmäßigkeit in der Jugend mehr Wohlgefallen gehabt hat als an der schönsten Tugend, teils weil man darin Zeichen der Originalität empfindet und teils weil man als Publikum sich selbst nicht jenen Typen der Bravheit wahlverwandt fühlt. Auch hat man wirklich so manchen musterhaften Schüler hinterher scheitern oder doch in die Mittelmäßigkeit hinabsinken sehen. Und anderseits erfuhr man, wie sehr gewisse berühmte Leute in ihrer Schülerzeit wegen schlechter Leistungen mißachtet worden sind, so daß denn neuerdings einer der leidenschaftlichsten Kritiker unseres Schulwesens

*) Die folgende Betrachtung wurde bereits in der Zeitung „Der Tag" im März d. J. veröffentlicht.

(wiederum Arthur Bonus) geradezu die Theorie aufstellt und zahlreiche minder selbständige Köpfe sich gern dazu bekennen, die wirklich Begabten spielten überhaupt in den Schulen infolge der Verkehrtheit ihrer Einrichtungen und Maßnahmen die ungünstigste Rolle und alles, was dort emporkomme, sei eigentlich inferiore Gesellschaft. Immer wieder werden Justus Liebig, Alexander von Humboldt und einige andere (man könnte in der Tat noch verschiedene Berühmtheiten hinzufügen) nicht nur als Beispiele, sondern als Beweise aufgeführt; und kürzlich erging in einem öffentlichen Blatte geradezu die Aufforderung, es möchten doch endlich einmal die Verteidiger der Schule irgend welche Fälle aufführen, in welchen anerkannte Schülertüchtigkeit und spätere persönliche Bedeutung zusammenträfen. Diesen Wunsch zu erfüllen wäre wirklich recht leicht. Um es nur sogleich zu sagen: weitaus die überwiegende Mehrzahl aller in ihrem reifen Leben durch höhere persönliche Leistungen ausgezeichneten Männer sind während ihrer Schulzeit oder doch namentlich in der letzten, entscheidenden Periode derselben gute oder sehr gute Schüler gewesen. Vielleicht tritt dieses Verhältnis in einem Lande wie Frankreich noch bestimmter hervor als bei uns (denn man liest dort in der Biographie fast jedes zur Bedeutung gelangten Mannes, daß er „de brillantes études“ gemacht habe, womit wesentlich die Leistungen auf der höheren Schule gemeint sind); aber auch bei uns ist es durchaus die Regel. Vereinzelt hat wohl ein alter Schulmann daraufhin die weitere Entwicklung der Abiturienten seiner Anstalt durch 35 oder 40 Jahre verfolgt, die Ergebnisse zusammengestellt und verglichen; viele andere hätten es tun können, aller Voraussicht nach mit einem Resultate jener Art.

Das gilt freilich noch nicht von den „Musterschülern“ in dem Sinne der bloßen stetigen Bravheit, des immer

willigen Gehorsams, des allseitig gleichmäßigen Lernfleißes: diese mögen vielfach matte, unselbständige, ängstliche Naturen sein, deren Fleiß ihre Begabung in einem zu günstigen Lichte erscheinen läßt. Und diese mögen denn auch, nachdem sie sich immer an fremden Willen und dessen Bestimmungen hingegeben haben, oftmals nachher die Freiheit nicht vertragen — obwohl auch unter ihnen nicht wenige (vielleicht selbst hier die meisten) später doch ebenso achtungs- und schätzenswerte Mitglieder des sozialen Körpers werden, wie sie löbliche Schüler waren. Indessen es sind viel weniger diese, mit denen sich jene gegenwärtige Kritik beschäftigt, als diejenigen, die in den Schulen durch ihre geistigen Leistungen besonders voranstanden und Anerkennung fanden. Das sind allerdings für gewöhnlich keineswegs just die Genialen oder die ganz eigenartig Talentvollen. Eine Schulerziehung ist eben der Natur nach gemeinsame Erziehung vieler, und jene eigenartig Angelegten fahren dabei ungünstig: für sie bleiben andere Bildungseinrichtungen die wünschenswerten. Schon daß bei der Vereinigung vieler unter gleichen Entwicklungsbedingungen rein intellektuelle Vorzüge am leichtesten sich kenntlich machen, ist nicht das Günstigste, daß das Gedächtnis mehr Erfolg bringt als die Phantasie, daß auch Charaktereigenschaften für sich noch nicht recht ins Gewicht fallen. An guten Schulen, d. h. an erzieherisch guten, bleibt man auch in diesen Beziehungen für die rechte Unterscheidung und Würdigung nicht stumpf, aber im allgemeinen bleibt hier jene Ungunst der Sachlage bestehen, und welchen Wandel die Zukunft darin bringen könnte, wird schwer zu sagen sein. Indessen das Verdienst einer Schule besteht nicht darin, einigen Genialen zu möglichst früher oder freier Entwicklung verholfen zu haben, sondern dem Gemeinwesen eine befriedigende Anzahl geistig tüchtiger Mitarbeiter,

den bestimmten Berufsarten gut vorgeschulte Mitglieder zu liefern. Ob darin unsere Schulen so bedauerlich versagen, wie es die Vertreter der großen Proteste jetzt behaupten, darf man doch sehr entschieden bezweifeln.

Und um auf die obigen Beispiele der unterschätzten Genies zurückzukommen, so ist zunächst zu fragen, in welchem Stadium ihrer Schülerlaufbahn sie denn wirklich so unzulänglich erschienen, und ebenso, in welche Schulverhältnisse sie denn wirklich gelangten und auf Grund welcher Vorbildung. Ein Justus Liebig z. B. hat jene Dumpfheit in den jugendlichen Übergangsjahren an den Tag gelegt, bei Alexander von Humboldt dürfte es kaum anders gewesen sein, und ebenso bei manchen andern. Nebenbei gesagt, ist auch Schiller in dem Alter zwischen Knabe und Jüngling auf der Karlsschule zeitweilig sehr zurückgeblieben, was bei raschem körperlichem Wachstum besonders erklärlich ist. Wie viel erklärt auch der ehedem allein herrschende humanistische Lehrplan und ihm gegenüber die ausdrücklich exaktwissenschaftliche Begabung! Jene zeitweilige Dumpfheit aber ist in der Tat eine Erscheinung, die jeder erfahrene Pädagog aus nicht wenigen Fällen kennt: sie tritt gerade bei Naturen von tieferer Eigenart, von überragender späterer Bedeutung hervor, und gewiß haben oft genug Schullehrer von beschränktem Gesichtskreis solchen Naturen unrecht getan, aber ganz schuldig sind sie doch selbst dabei nicht, weil die vorübergehende Teilnahmlosigkeit und die dauernde sich nicht von vornherein unterscheiden lassen. Die Genialen werden sich denn auch hinterher darüber zu trösten wissen, und mancher von ihnen hat es doch auch seinerzeit einfach an Fleiß oder gutem Willen oder an Gewöhnung zur Pflicht fehlen lassen. Es ist nicht wahr, daß „das Talent sich immer Bahn bricht“; aber wahr ist, daß die genialen Naturen die entscheidende Anregung für ihre geistige Entwicklung

bei sich selbst zu finden pflegen, und ebenso, daß sie nicht etwa die maßgebenden Typen für die Gestaltung der Schulerziehung bilden können, sondern eine Menschenart für sich sind — von der übrigens (es mag philiströs klingen) die menschliche Gemeinschaft gar nicht einmal einen allzu überwiegenden Prozentsatz vertragen würde. Von ihnen abgesehen, steht es eben doch so, daß die tüchtigen Schüler der Oberstufe in der Regel auch tüchtige Männer werden, und die ausgezeichneten auch sich nachher auszeichnen — während freilich das Maß ihrer späteren Tüchtigkeit natürlich nicht just der Rangnummer entsprechen muß, die sie etwa auf ihren Schulzeugnissen erhielten. Entwickeln sich doch manche zu der ihnen bestimmten Höhe überhaupt erst nach den Jünglingsjahren, und behalten doch auch die anregenden oder hemmenden Verhältnisse des Lebens ihre große Bedeutung.

* * *

Auf zweierlei leitet diese ganze Betrachtung noch hinüber, auf eine Frage von sehr bestimmter organisatorischer, und eine solche von sehr allgemeiner, grundsätzlicher Art, die aber beide unter sich zusammenhängen. Ebenso wie gegen alles bis jetzt in den Schulen Mustergültige wird auch gegen die dort üblichen Erprobungen der Schüler gegenwärtig ein heftiger Kampf geführt, und zwar gegen die großen zugleich und die kleinen, die Prüfungen und die Probearbeiten. Nun ist es wahr, daß beide eine falsche Bedeutung in der Unterrichtsorganisation und in dem Schülerleben gewinnen können, und auch, daß diese Gefahr immer nahe liegt. In Wirklichkeit ist es auch so, daß an unsern höheren Schulen die regelmäßigen Erprobungen der Fortschritte weit mehr als durch mündlich prüfende Wiederholung durch schriftliche, einer möglichst genauen Kontrolle unterzogene Arbeiten lange Zeit eine viel zu gewichtige Rolle gespielt haben, ja offenbar an

zahlreichen Schulen jetzt noch spielen. Man kann sofort sagen, daß in diesem Vorwiegen eine innere Rückständigkeit der betreffenden Anstalten gegenüber den maßgebenden pädagogischen Anschauungen der Gegenwart sich erweist. Die Art, wie man da „Extemporalien" oder ähnliche schriftliche Probearbeiten noch zum fast unbedingten Wertmesser der Entwicklung der Schüler macht, wie man in der möglichst völligen Vermeidung von Fehlern das Verdienst oder das Ideal sieht, die Art auch, wie man die Anfertigung dieser Arbeiten zu Stunden der Aufregung, Sorge und Angst werden läßt, und namentlich alles sonstige, alles lebendigere Können und Verstehen dagegen nicht ins Gewicht fallen läßt, ist pädagogisch ebenso schief wie sie menschlich nicht notwendig ist: man kann nämlich diese Probeleistungen oder ähnliche statt ihrer auch ohne solche peinliche Stimmung zustande kommen lassen, und eine weitere Verallgemeinerung der rechten Anschauungen und der rechten Gewöhnung in diesem Punkte muß erhofft werden.

Jedenfalls dürfen sie sich auch nicht zu sehr häufen, nicht aus den verschiedensten Lehrfächern sich durcheinander drängen. Eine innere Ruhe ist Grundbedingung des rechten Lernens, desjenigen Lernens, das die innere Gesundheit nicht zerstören soll. (Denn, um das hier nebenbei einzuflechten, das rechte Lernen wie überhaupt die rechte geistige Anstrengung ist so weit entfernt, der allgemeinen Gesundheit zu schaden, daß es vielmehr zu deren Sicherung auf seine Weise vortrefflich beiträgt, und man muß nicht bloß von körperlichen Anstrengungen hygienischen Wert erwarten, sondern auch geistige haben ihre Bedeutung in diesem Sinne. Das wird freilich gegenwärtig kaum irgendwo ausgesprochen und in weiteren Kreisen schwerlich anerkannt werden, aber wahr ist es doch und tiefblickende Pädagogen vergangener Zeiten

haben es wohl gewußt. Wie viel Zerfahrenheit und Unbehagen das Nervenleben der allzu Unbeschränkten, auch schon der jugendlichen, aufweist, davon kann man sich ja eigentlich leicht überzeugen.) Nur wo der persönliche Ehrgeiz die treibende Kraft ist für geistige Anstrengung und Fortschritt, da ist Aufregung und starke Spannung natürliche Begleitung. Aber darauf soll in deutschen Schulen grundsätzlich nicht hingearbeitet werden, wie sehr das auch in französischen selbstverständlich ist.

Indessen auch mit unsern größeren Prüfungen stehen wir doch anders als das Ausland: auch hier handelt es sich nicht für den einzelnen darum, möglichst weit zu kommen, möglichst viele andere hinter sich und unter sich zu lassen, sondern ein als nötig betrachtetes allgemeines Ziel zu erreichen, womöglich mit vielen Kameraden zusammen; es sind nicht Preise gesetzt auf ein möglichst hochgehendes Wissen und Können, sondern es ist eine gleichartige Gesamtaufgabe gestellt und eine Gesamtpflicht auferlegt, die als wohl erreichbar gilt für durchschnittliche Kraft; und vor allem prüfen nicht Fremde, nicht Gelehrte von Universitäten her, sondern die seitherigen Lehrer und Erzieher, deren Urteil über die vorhergehende Gesamthaltung der einzelnen Prüflinge noch dazu voller ins Gewicht fällt als der Ausfall der Prüfung selbst. Freilich hört man doch immer wieder die Behauptung aussprechen, unsere Prüfungen würden von Jahr zu Jahr schwerer, und man denkt sich dies zum Teil als Ausfluß eines grausamen Behagens der das Prüfungswesen Beherrschenden, oder auch als Wirkung ihrer eigenen, immer mehr verdichteten Gelehrsamkeit, vielleicht auch des Anwachsens der wissenschaftlichen Erkenntnisse, oder der Differenzierung der Wissenschaften, oder auch des steten natürlichen Zuwachses von wissenswerten Tatsachen: letzteres besonders für das Fach der Geschichte, die aller-

dings von selbst immer weiter geht und in jedem Jahre bedeutende neue Geschehnisse aufweist. Indessen ist es doch eine höchst unzutreffende Vorstellung, eine eigentlich aus zurückliegenden Jahrhunderten vererbte, daß man in höheren Schulen sozusagen das Wissen der Gegenwart übermitteln wolle oder anzueignen zumute: es ist in Wirklichkeit doch immer eine ganz beschränkte, eine nach Bedürfnis und wahrscheinlicher Leistungsfähigkeit und nach innewohnendem Bildungswert getroffene Auswahl aus dem an sich ungeheuren Stoff, was in die Lehrpläne der Schule und auch ihrer obersten Stufen Eingang findet, und für neu Hinzugenommenes wird selbstverständlich anderes ausgeschieden oder entsprechend gekürzt. Aber nicht bloß dies: tatsächlich sind die Gesamtforderungen z. B. in der Reifeprüfung der preußischen Gymnasien seit dem Anfang des vorigen Jahrhunderts (1816) außerordentlich eingeschränkt und vereinfacht worden, in mehreren Stationen, zu allermeist um 1890 — wie sich das an der Hand der einzelnen Prüfungsordnungen leicht aufzeigen ließe, für jeden überzeugend, der überhaupt zugänglich wäre. Oder ist vielleicht die Handhabung der Prüfungsordnung jetzt soviel strenger als vorher, wenn auch die Normierung an sich glimpflicher? Auch das läßt sich auf das Bestimmteste widerlegen, wie es übrigens für alle diejenigen, welche frühere Epochen selbst mit erlebt und Erfahrungen damals und jetzt persönlich gemacht haben, keinen Augenblick in Frage kommen kann. Man kann freilich nicht von jedermann fordern, daß er, ehe er den Mund zu einem Urteil auftue, ein halbes Jahrhundert Zeitgeschichte mit durchlebt habe oder gar mit Bewußtsein und reichlichem Umblick durchlebt habe; aber zuverlässiger wird das Urteil in solchem Falle doch ausfallen. In einer Beziehung allerdings mögen unsere Prüfungen schwerer heißen als diejenigen in den Nachbar-

ländern: dort darf die Vorbereitung sich auf fest abgegrenzte Gebiete beschränken, bei denen dann aber über alle Einzelheiten vollständige Auskunft zu geben ist. Dieses Verfahren ist bei uns stets verschmäht worden, weil dabei die Vorbereitung einer Abrichtung sich zu nähern pflegt; wir wollen aber nicht abrichten, sondern bilden, und bedürfen deshalb einer freieren Gestaltung auch der Prüfungen. Übrigens darf doch wohl (in Ergänzung einer obigen Anmerkung) nochmals darauf hingewiesen werden, daß tatsächlich nur ein kleiner Prozentsatz der in unsere Reifeprüfungen Eintretenden diese Prüfung nicht besteht, und auch die Anzahl derjenigen, denen vorher der Verzicht anempfohlen wird, ist im ganzen sehr gering.

Dennoch geht jenes ungeheure Klagen zumeist eben gegen die Reifeprüfung (und nebenbei auch gegen das, was es sonst innerhalb der Schullaufbahn an Prüfungen geben mag) durch das Land, und die Beschwerden über den unerträglichen Druck des Schullebens finden hier natürlich ihren Höhepunkt. Die Ängste und das Druckgefühl und der Mißmut sind so groß geworden, daß eben der Ruf nach Abschaffung aller Prüfungen und namentlich der Reifeprüfung wieder und wieder laut wird. Denkt man dabei wesentlich nur an die Beseitigung der großen Unbequemlichkeit, des schweren Druckes, in der Hoffnung, daß die nötigen Fortschritte und Kenntnisse sich auch ohne dieses Mittel sichern lassen würden, daß die Lehrer ja doch ohnehin wissen müßten, wie weit ihre Schüler gelangt seien, so muß daran erinnert werden, daß es eine Zeit ohne eine derartige Prüfung ja gegeben hat und daß sie nur etwa hundert Jahre hinter uns liegt: man hatte aber damals über so unsichere, ungleichmäßige und vielfach unzulängliche Ergebnisse des Schulbesuchs zu klagen, daß deshalb eben die Prüfung eingeführt wurde, sowohl im Interesse

eines wirksamen Universitätsunterrichts wie im Interesse der jungen Leute selbst, die sich so vielfach täuschten über das, was sie erreicht hatten und vermochten. Ohne Zweifel aber würde jetzt, wo die Gewöhnung eine so andere geworden ist, der einfache Erlaß der Prüfungen mindestens auf geraume Zeit höchst nachteilig wirken. Man denke übrigens doch auch, da nun einmal öffentliche Rechte und Ehren mit den Prüfungen erworben werden, daran, daß sich ohne jene bestimmte Kontrolle schwerlich die Gerechtigkeit den Verschiedenen gegenüber aufrecht erhalten ließe.

Wichtiger ist doch noch, daß für einen Studierenden eine volle und ausdauernde Konzentration von Zeit zu Zeit zur rechten Schule des Willens gehört, und auch, daß ein fester Besitz von Kenntnissen (über deren verhältnismäßige Entbehrlichkeit man sich gegenwärtig gerne selbst täuscht) nur unter dem Druck eines großen Müssens gesichert zu werden pflegt. Es wird also vielmehr wesentlich darauf ankommen, die Einrichtung und Ausführung der Prüfungen immer mehr der wahren Idee derselben anzunähern, als sie aufzuheben. Und dazu gehört denn allerdings, was schon oben in anderem Zusammenhange berührt wurde, Beachtung des positiv Geleisteten gegenüber dem noch zu Vermissenden, des Urteils mehr als des Gedächtnisses, des irgendwie selbständig Verarbeiteten gegenüber dem nur Übernommenen. Übrigens wollen in dieser Weise schon jetzt alle verständigen Examinatoren prüfen, und die Vorstellungen von ihrer Kleinlichkeit und Unerbittlichkeit sind — zwar sehr volkstümlich, aber meist falsch. Auch wenn die Romanschreiber aus dieser Grausamkeit und der dadurch bereiteten furchtbaren Notlage gewisser junger Leute bewegliche Kapitel machen, so können diese ja als psychologische Schilderungen sehr gelungen und für bestimmte Naturen zutreffend sein, aber als Bild der

Wirklichkeit im allgemeinen darf man sie deswegen noch nicht hinnehmen. Und jenen schuldlos Unglücklichen gegenüber (die es ja sicherlich gibt) fehlen denn auch solche nicht, die die Zeiten der Prüfung deshalb in großen Ängsten durchmachen, weil sie zu andern Zeiten keinen Ernst haben aufwenden mögen und vielleicht, verführt durch den oberflächlichen Geist ihres Hauses, verfrüht den Vergnügungen gelebt haben. Für alle die Matten, die Willenlosen, die Decadenten, die Unbegabten, die Nervösen Anforderungen aufrecht zu erhalten, die im ganzen allerdings für Gesunde gedacht sind, das ist schwer oder kaum möglich: aber um dieser Klasse willen auf jene ernsten, großen Erprobungen des Wollens und Könnens zu verzichten, dazu wird man an verantwortlicher Stelle sich schwerlich entschließen. Also immerhin Reform der Prüfungen, so weit sie verbesserungs- und vervollkommnungsfähig sind, aber darum nicht Abschaffung derselben als einer Verirrung!

* * *

Nun steckt hinter dem letzterwähnten Verlangen ja auch ein mehr theoretischer Gesichtspunkt, eine neu auftauchende und anscheinend sich immer verstärkende Überzeugung, und darauf müssen wir unzweifelhaft noch eingehen. Sie gilt aber nicht den Prüfungen allein, sondern dem ganzen Schulleben, ja dem ganzen Erziehungswesen so wie es nun in den Jahrtausenden unseres Kulturbestandes geworden und gewesen ist. Es ist die große Lehre von dem sicheren und hohen Menschenwert, den eine ungehemmte Selbstentfaltung der Jugend hervorgehen lassen werde. Sie ist eigentlich der Zentralpunkt der neuen Bewegung, so wie sie in ihren kühnsten Vorkämpfern sich darstellt; sie ist die lebendige Flamme, die ihnen leuchtet und sie begeistert. Und eine große, schöne Wahrheit liegt wirklich darin beschlossen oder deutet

sich darin an. Es ist wahr, daß die gesamte Erziehung, seit der Zeit des späteren Hellenentums, zumeist im Mittelalter, aber auch in den Jahrhunderten seitdem, und mit nicht viel Unterschied in den meisten Ländern, die Gelegenheit zur Selbstentwicklung der jungen Personen nie gleichzeitig mit der Unterwerfung, Eindämmung, Angleichung derselben sowie mit der Einflößung vorhandener Kulturinhalte sich recht hat angelegen sein lassen. Vorwiegend nur in verhältnismäßigen Äußerlichkeiten hat man, in bestimmten Schichten und Perioden, diese persönliche Selbstentwicklung gefördert: in ritterlichen Künsten, oder auch in dialektisch-rhetorischem Können, wobei indessen schon sehr viel Abrichtung mit unterläuft. Aber die mehr innere Seite der freien persönlichen Entwicklung ist fast immer zu kurz gekommen. Hier liegt auch für unsere Schulen oder das, was Schulerziehung und Schulleben der Zukunft werden soll, eine große Aufgabe vor.

Nichts Vornehmeres kann es für die die Routine verachtenden Lehrer und für alle ernsten pädagogischen Denker geben, als die Erfüllung dieser großen Pflicht mit anzubahnen. Überhaupt ist er schön, der Glaube an neue Ideale, wenn man ihn zum Ausgang für großes wirkliches Bemühen nimmt. Leicht aber berauscht man sich statt dessen nur in schönen Träumen oder flammenden Worten oder vagen revolutionären Vorstellungen. Die Jugend tut das besonders gern, und wer darf sie darum tadeln! Auch das neue Geschlecht der zukunftsfrohen Frauen verkündet gerne so Kühnes, und von wem werden sie sich widerlegen lassen? Und so überbieten und übertönen sich denn die Stimmen, die möglichst jede Hemmung und Beeinflussung des sich entwickelnden Kindes vermieden wissen wollen, weil es damit nur geschädigt werde, weil es nur ohne dergleichen zu dem ihm möglichen Werte gelangen könne. Einigen heißt es schon „das größte

Verbrechen", irgend etwas derartiges zu versuchen, und von den „Seelenmorden" in der üblichen Erziehung und zumeist in der Schulerziehung ist mit einer Selbstgewißheit die Rede, wie sie nie von irgend einem Träger irgend einer großen Wahrheit übertroffen worden ist. Es rächt sich in solchen Augenblicken, daß man selbst an den Stätten der allgemeinsten Wissenschaftspflege das pädagogische Denken nicht für wichtig genug gehalten hat, um ihm eine regelmäßige Pflege zwischen den andern Wissenschaften einzuräumen.

Wer das Ganze der Erziehungsfragen wirklich überdacht und sich mit dem Denken der besten Geister darüber ebenso wie mit den Versuchen und Erfahrungen der Jahrhunderte vertraut gemacht hat, der kann nie davon abgehen, daß in der Erziehung ein Dreifaches miteinander walten muß: Entwicklungshilfe, Gegenwirkung und Übertragung, für deren jede eine Reihe bestimmter Mittel und Wirkungen zur Verwendung kommen. Jede dieser drei Gesamtfunktionen kann ein falsches Übergewicht gewinnen oder fälschlich vernachlässigt werden, und ihr Verhältnis untereinander bemißt sich sehr verschieden nach Wesensart, Altersstufe, Bestimmung und Verhältnissen des einzelnen Zöglings; aber ausscheiden kann man keine derselben, ohne das Erziehungsziel zu verfehlen, und auf eine einzige der drei Funktionen sich zu beschränken, dazu mag wohl die Leidenschaft antreiben, der Haß gegen empfundene sonstige Einseitigkeit, aber die ruhige Überlegung geht nicht mit. Und auf ruhige Überlegung ein Geschäft von so ungeheurer Tragweite zu bauen wie die Erziehung, ist doch wohl empfehlenswert. Man lasse doch versuchsweise einmal eine Generation ganz ohne jene beschränkende, unterwerfende, angleichende Einwirkung aufwachsen, oder vielmehr man tue es beileibe nicht! Rousseaus Glaube an die ur-

sprüngliche Güte der Menschennatur, die nur durch die verkehrte Behandlung in ihrer Frühzeit verdorben werde, war doch in Wahrheit nicht so groß, daß er nicht allerlei künstliche und sehr planvolle erzieherische Einwirkung für nötig gehalten hätte (abgesehen davon, daß er zugestandener Maßen sein ganzes System nicht hingestellt hatte, um zu wirklicher Befolgung anzuregen). Rousseau wird überhaupt durch die neuen Propheten (und Prophetinnen) erheblich überboten. Die wirklichen großen Wahrheiten, um deren Verkündigung ihm ewiger Dank gebührt, gelten den Rechten der Kindheit und Jugend gegenüber ihrer bequemen Beherrschung durch die Erwachsenen, gelten dem Kampf gegen allerlei Gefährdung und Schädigung der gesunden Natur durch die bestehende Kultur, und gelten in der Tat der Anerkennung der Kraft und des Rechtes der Selbstentfaltung des jugendlichen Individuums. Aber so weit geht Rousseau nicht, daß er aus unbehinderter und unbeeinflußter Entfaltung nun eine Mannigfaltigkeit wertvoller Individualitäten hervorgehen sähe; das aber gerade ist die Überzeugung, auf die man gegenwärtig so vielfach stößt.

Es ist ja sehr begreiflich, daß man zu einer Zeit, wo man die ungeheuer nivellierende Wirkung des so viele umfangenden Kulturlebens fühlt, nach Individuen ruft und in der Pflege der Individualität eine große Aufgabe sieht. Schon um der Mannigfaltigkeit willen, die immer würdiger ist als die Schablone, und die ja auch alle Erzeugnisse der Natur darbieten im Unterschied von denen der menschlichen Fabrikation. Aber dann doch, damit ein wirkliches Selbst nicht fehle und der einzelne in seiner Eigenart eine Art von unverlierbarem Grundbesitz habe. Und zu allermeist wohl, damit das menschliche Gemeinschaftsleben, sein Inhalt und sein Fortschritt bedeutender werde. So bleibt man ja auch nicht stehen

bei der Forderung von Individualitäten, sondern fordert viel lieber noch Persönlichkeiten, lauter volle, sichere, ernste Persönlichkeiten, oder Charaktere, auf sich selbst ruhende, in allen Stürmen feststehende, eigenartige Charaktere. Diese und nicht Geringeres soll die Erziehung, die künftige, die richtige Erziehung, liefern; und eine Erziehung, die das nicht leistet, wird gescholten. Aber das Individuelle ist noch keineswegs an sich und durch sich selbst das Wertvolle: die individuelle Anlage, die als solche keinem Menschensprößling fehlt, geht auf Übles ebensowohl wie auf Schätzenswertes; mag alles daran von Hause aus neutral sein, weder gut noch böse, so entwickelt sie sich — auch ohne Fehler der Erziehung — nicht zu bloß Neutralem, sondern auch zu dem, was nachher böse oder gut heißen muß. Ihre wertvollen Keime zu fördern, ist bloß die eine Aufgabe der Erziehung; auch entgegengearbeitet muß ihr werden, auch Abschwächung einzelner Triebe und Neigungen kommt ins Spiel, und auch Angleichung an eine allgemeine Wesensart: alles im richtigen Maß und Verhältnis, aber nicht das eine unter Ausschluß des andern. In verschiedenem Maß und Verhältnis auch je nach dem Wert der Neigungen und Anlagen. Aber nicht aus bloßer Freude an der Eigenart als solcher, um der Langeweile willen, die die Gleichartigkeit einflößt! Die Bildnismaler der Gegenwart mögen die individuellen Züge eines Angesichts möglichst herausarbeiten, alle Regelmäßigkeit mit Geringschätzung ansehen und möglichst verwünschen und tilgen: das ist der Geschmack der Zeit, der harmlos ist und vorübergehen wird, wie überzeugt man auch von seiner Überlegenheit über frühere Tendenzen ist. Aber bei der Herausbildung von Menschentypen handelt es sich nicht um den Geschmack der Zeitgenossen, sondern um Güter der Allgemeinheit.

Nun gleitet man freilich leichten Fußes von der

Forderung der Individualität hinüber, wie schon erwähnt, zu der höheren der Persönlichkeit oder des Charakters. Bis jetzt bilden diejenigen, denen wir so Bedeutendes zuerkennen, wie in diesen Normen angedeutet ist, eine Minderzahl. Wollen wir einfach dekretieren, daß sie in Zukunft die Mehrzahl zu bilden haben, daß uns demnächst nur das Beste noch gut genug sein soll? Wird menschliche Kunst sich so unberechenbar erhöhen, daß das Edle zum Allgemeinen wird? Gestrebt hat eine ernste Erziehung immer nach dem Höchsten und Schwersten; ehedem setzte man die Heiligen zum Vorbild (die doch auch unter sich sehr ungleich waren) und suchte ihrem Wesen möglichst nahe zu führen; weiterhin war es einfacher der wirklich sittliche Mensch, oder das völlig gesunde Glied des sozialen Organismus, oder wie sonst die Zielbestimmung lauten mochte. Immer aber sind die Vielen weit unter diesem Hohen geblieben und nur die Wenigen zu ihm emporgelangt. Und so wird denn auch in Zukunft die Bildung von „Persönlichkeiten", von „Charakteren" das Ideal bedeuten (wie sie das übrigens auch seither bedeutet hat), aber nicht die bei Vermeidung öffentlichen Zornes unbedingt zu lösende Aufgabe. Und daß recht viele überhaupt in ihrer Person einen Wert darstellen, wird genügen müssen und dürfen, verhältnismäßige Gleichheit kein Vorwurf sein; es gehören zu den Offizieren auch Gemeine, und nicht bloß die ersteren sind wert, daß man an ihnen Anteil nimmt.

Noch einmal also: durch die Erziehung soll die Selbstentwicklung nicht unterbunden, aber auch über der Hilfe, dem Gewährenlassen, nicht die nötige Gegenwirkung versäumt werden. Nebenbei gesagt, herrscht am allermeisten in Familien von höherem sozialem Gepräge von früh auf die Neigung, nach Gewöhnung und Laune der Erwachsenen den Kindern beständig alles Mögliche zu wehren und zu

verbieten, sie wirklich nicht in Ruhe zu lassen, sie in bestimmte Formen durchaus hineinzuzwängen, und es steckt dahinter ebensoviel Gedankenlosigkeit wie Willkür und mangelnder Ernst; die beauftragten Miterzieherinnen ergänzen die Maßnahmen der Mütter vielfach auf das reichlichste: gegen diesen positiven Unfug zu predigen (was ja auch einige der pädagogischen Reformer tun) ist aller Anlaß. Nur hebt die verkehrte Gegenwirkung nicht das Recht der richtigen auf. Und wie zwischen Entwicklungshilfe und Gegenwirkung, so soll zwischen dem Recht der Eigenart und der Pflicht der Angleichung das rechte Verhältnis gesucht werden. Ein allgemeines Rezept für dieses Verhältnis kann nicht gegeben werden. Die Aufgaben der Erziehung sind nicht wie solche der Kochkunst. Sie sind zugleich unendlich viel komplizierter und freier. Aber auch an Universalheilmittel darf man bei ihr nicht glauben, was immer am leichtesten die Dilettanten tun.

* * *

Es ist eine Reihe von sonstigen Punkten, an denen die reformatorischen Forderungen der Gegenwart sich gegen das Bestehende wenden, gegen das Bestehende oder auch das noch irgendwie Fortbestehende, noch nicht hinlänglich Überwundene. Die Kritiker holen dabei allerdings meist so weit zum Schlage aus, als ob gegen zweifellose Übelstände überhaupt noch kein Hieb geführt worden sei; mitunter haben sie wirklich Eindrücke aus zurückliegenden Jahrzehnten festgehalten oder aus besonders ungünstigen Verhältnissen ihre Erinnerungsbilder bezogen. Aber es sind auch wirklich neue Bedürfnisse kräftig emporgetaucht, wie alte Werte an ihrer Wertung eingebüßt haben. Darin wirkt nur ein Gesetz menschlicher Natur und Entwicklung. Auf die wesentlichsten der Wünsche sei nur ganz kurz noch geblickt.

Das Wort von dem gesunden Geist in dem gesunden Leibe wird nun uns seit manchen Jahrzehnten bis zur Ermüdung wiederholt. Ich weiß nicht, ob man sich etwas recht Klares und etwas Zutreffendes darunter vorstellt. Etwa, daß, wenn der Körper in Vollsaftigkeit strotze, für das innere Leben die wünschenswerte Grundlage verbürgt sei? Dem wäre ja selbstverständlich noch keineswegs so. Und daß anderseits ein gesundes seelisches Leben, durch seelische Einwirkung zu solcher gesunden Entwicklung gebracht, auf das leibliche Wohlsein (wo ist die Grenze zwischen leiblichem und seelischem Befinden?) gesundheitbringend einwirkt, sollte man nicht so sehr verkennen. Wieder also kann es nicht gelten, das Verhältnis einfach umzukehren, und nun die Jugend wesentlich ihrer körperlichen Ausbildung und Kräftigung leben zu lassen (die ja freilich, wenn recht geleitet, schätzbare seelische Eigenschaften mit einzuschließen vermag). Daß die Knaben und Jünglinge der Hellenen den Tag im wesentlichen auf den öffentlichen Ring- und Spielplätzen zubrachten und nur daneben eine Anzahl Lieder sich einprägten und die großen nationalen Dichter kennen lernten, darum kann man sie zwar beneiden, aber übernehmen können wir das nicht von ihnen: wir haben unsere Jugend in eine ungleich kompliziertere Kultur hineinzuführen, und übrigens gilt jenes Bild auch nur für gewisse frühe Jahrhunderte des Griechentums. Auch selbst das uns so nahe englische Vorbild, von dem wir ja glücklicherweise manches in den letzten Jahrzehnten übernommen haben und hoffentlich noch mehr übernehmen werden, kann nicht etwa als ganzes und unbedingt unsere Wahl werden: es setzt andere Bedingungen nationalen Wohlstandes voraus neben andern Überlieferungen, aber auch andere ethisch-persönliche Ziele. Und drüben sieht man das über den schönen Schulspielen innerhalb der Nation Ver-

ſäumte gegenwärtig ein und ſchaut nach einer Vermittlung mit unſern Erziehungswegen aus. Alſo wiederum: nicht Umſchlag oder Umſturz, ſondern ruhige Verſchiebung der Gewichte, mit aller Umſicht und mit Würdigung der Verhältniſſe der Wirklichkeit; auch der moraliſchen, die nicht jede plötzlich tiefgreifende Veränderung vertragen.

Immerhin, es gibt offenbar unter der ſtädtiſchen Jugend der Gegenwart ein ſehr anſehnliches Bruchteil ſolcher, die den geiſtigen Anforderungen unſerer höheren Schulen eigentlich nicht mehr gewachſen ſind und eines größeren Maßes von freier körperlicher Bewegung bedürften — obwohl es in allen Schulklaſſen auch eine Anzahl derbkräftiger, rotbäckiger Burſchen gibt und die Schilderungen von dem durchgängig verſagenden Kräftezuſtand unſerer höheren Schuljugend übertrieben ſind. Es iſt eben der Regel nach der vererbte und angeborene Schwächezuſtand, der das Verſagen bewirkt, und zum Teil auch irregehende häusliche Erziehung. Ungefähr ſo ſteht es denn auch mit den Klagen über Kurzſichtigkeit, zu deren Entſtehung andere Faktoren als das Schulleben mitzuwirken pflegen und der, ſoweit ſie von dieſem abhängt, die zunehmende Verbeſſerung der hygieniſchen Einrichtungen (Größe des Bücher- und Kartendruckes, rechte Beleuchtung der Zimmer uſw.) entgegenwirkt.

Aber auch in Beziehung auf viel ſchlimmere Erſcheinungen muß das Urteil ähnlich fallen. So erſchütternd die Zuſammenſtellung von den in einem beſtimmten Zeitraum unter Schülern hervorgetretenen Geiſteskrankheiten oder vorgekommenen Selbſtmorden wirken wird, in den einzelnen Fällen, wenn man ſie näher ins Auge faßt, handelt es ſich da immer oder mindeſtens faſt immer um einen krankhaften Mangel an Widerſtandskraft gegenüber mäßigen, ja oft minimalen Übeln. Was im Schüleralter vorkommt, iſt darum noch nicht durch die Stellung

als Schüler verursacht; und die unheimlichen Erscheinungen des Geistes- und Willenslebens deuten viel mehr auf eine ungünstige Deszendenz als auf zerstörenden Druck der Schule. Ja, selbst die bekannten Angstträume, in denen sich viele Erwachsene in ihre Schülerzeit zurückversetzt fühlen, beweisen nicht, daß jene Zeit eine solche der grausamen Ängstigung gewesen sei: nur daß das junge Herz damals seine Ängste gehabt und Ängste überhaupt kennen gelernt habe; im Traume, der seine Bilder gern dem Längstvergangenen entnimmt, verschieben sich dann alle Dimensionen.

Weit harmloser — aber darum nicht belanglos — müssen die Klagen erscheinen über die Unfähigkeit unserer höheren Schuljugend zum Gebrauch ihrer Sinnesorgane oder über ihr Ungeschick in allerlei Fertigkeiten. Und hinter ihnen erhebt sich dann die große Forderung, die jugendlichen Menschen überhaupt in eine ganz andere Beziehung zum Leben der Natur und der natürlichen Kulturunterlagen zu bringen, anstatt sie immer nur in ihre Bücher und von diesen aus mit unsicheren Augen in die Welt sehen zu lassen, wie das nun doch für die meisten jungen Besucher unserer höheren Schulen so geworden ist. Und in der Tat, alles, was in dieser Richtung geschehen kann, muß man begrüßen. Daß auch in unsern gewöhnlichen Schulverhältnissen nach und nach manches geschehen ist, sollte nicht verkannt werden: Gelegenheit zur Anschauung mannigfachster Gebilde und Produkte der Natur, gemeinsame Ausflüge in die Natur, dergleichen fehlt kaum noch irgendwo. Freilich, die Reformfreunde zucken darüber mit den Achseln als über ganz kümmerliche Gaben und Erfolge. Und wirklich läßt sich viel Schöneres und Vollständigeres denken und erstreben. Über bloß gelegentliches Beschauen geht jedenfalls regelmäßiges Beobachten, vertrautes Verkehren, eigenes Bearbeiten. Wenn man es einrichten kann, daß

zu jeder wohlgeordneten Jugenderziehung die regelmäßige Gelegenheit zu Garten- und leichter Feldarbeit, Blumenzucht, Gemüsebau, Tierpflege, ferner treuliche Bekanntschaft mit der Arbeit in allerlei Handwerksstätten und eigene Übung auch auf diesem Gebiete kommt, dann bedeutet das sicherlich eine erfreuliche Wendung der Dinge; wahr ist, dergleichen braucht eigentlich die Jugend aller Stände, und auch ein reichliches Maß von Turnen und Turnspiel, Schwimmen und Rudern und manchem ähnlichen läßt sich — nicht bloß daneben wünschen, sondern auch daneben unterbringen, wenn man den Tag der Zöglinge völlig zur Verfügung hat.

Das ist denn also das Programm der neuen „Landeserziehungsheime“ an verschiedenen Orten Deutschlands, wie der ähnlichen Anstalten in England, Dänemark, Frankreich usw. Wird ihm Verallgemeinerung beschieden sein? Die entgegenstehenden äußeren Hindernisse sind groß genug. Nur Wohlhabende können bis jetzt davon Nutzen ziehen. Gegen alle Anstaltserziehung bestehen in Deutschland weit mehr Bedenken als in benachbarten Ländern. Die Familien der großen Städte dürften am ersten Ursache haben, eine solche günstigere Stätte für die Erziehung ihrer Kinder zu wünschen; und besonders für gewisse Jahre (diejenigen bis zum Alter von 16 etwa) wird dieses Leben erfreulich sein. Daß die erfrischten Köpfe sich dann des Buchlernens mit um so größerem Erfolg annehmen, ist die Hoffnung, die natürlich nicht bei allen in Erfüllung gehen wird; aber daß die Heiterkeit des Gemütes gefördert wird, darf als um so gewisser gelten, und sie ist unter allen Umständen eine große Sache für Erziehung und Jugendalter. Das Glück der „Studien“ an und für sich kommt nicht über jedes Gemüt: es ist für besondere Charaktere. Und auf eine verschiedene Behandlung der verschieden Gearteten wird

man überhaupt in Zukunft in mehr als einem Sinne Bedacht nehmen müssen.

* * *

Nur in langen Ausführungen wäre es möglich, zu allen sonstigen Forderungen Stellung zu nehmen, die für die Organisation von Schulen und Schulerziehung erhoben werden. Mehr Raum und Bedeutung für das, was jetzt unter dem Namen Fertigkeiten eine ganz geringe oder bestenfalls eine bescheidene Würdigung innerhalb der Lehrpläne höherer Schüler genießt! Eine viel vollere pädagogische Würdigung des Zeichnens, ein vielseitiger Ausbau dessen, was nun als Handarbeit wenigstens in einem Teil der Schulen Einlaß gefunden hat, überhaupt eine ernstlichere Pflege dessen, was Pestalozzi die Kunstkraft nannte, dazu eine neue Blüte dessen, was einst jahrhundertelang neben dem beherrschenden Lateinunterricht das große Hauptgebiet im Tagesleben der Schulen bildete, des Gesanges mit all seiner befreienden und erhebenden und zugleich regelnden und bändigenden Kraft! Eine neue Verfassung der Schulen mit einem schönen Maße zeitiger Selbstverwaltung innerhalb der Schulgemeinschaft! Neue Verbindungen zwischen dem Schulleben und dem großen sozialen Geiste, der das Jahrhundert erfüllt oder zu erfüllen verspricht! Neue Freiheit und Mannigfaltigkeit in der Organisation der einzelnen Schulen! Neues Recht für ästhetische Anregung und Bildung innerhalb der Periode jugendlicher Empfänglichkeit!

Sind das alles nur Träume, nur Wünsche besonders gearteter Naturen? Es wird mehr sein und die dahingehende Strömung wird weiter erstarken. Große Gegengewichte gegen einseitige Pflege des Intellekts werden als Bedürfnis empfunden, und insbesondere ist man einig in der Verurteilung jener auf Schulen so vielfach wuchernden, trocken verstandesmäßigen Analyse dessen, was zu

unmittelbarer Wirkung auf das Gefühl bestimmt ist. Aber freilich, die Hoffnung müßte immer trügen, die in der Pflege ästhetischer Empfindungen den Ersatz sähe für die der ethischen (eine Hoffnung, die gleichwohl gegenwärtig von manchen gehegt und ausgesprochen wird); und auch das würde wohl trügen, wenn man von der deutlichen Darlegung der Pflichten des einzelnen innerhalb der Lebensgemeinschaft, von einer bürgerlichen Morallehre den Ersatz erwartete für eine religiöse Grundlegung des Fühlens und Wollens. Das religiöse Leben scheint in neue Phasen eingehen zu wollen, neue Formen (neue innere Formen, nicht bloß äußere!) zu suchen. Man kann das mit Hoffnung verfolgen, auch für die Religionslehre in dem Organisationsplan unserer Schulen, die zurzeit dort nicht wenig Unbefriedigendes hat.

Und ist etwa der alte oder ewige Kampf zwischen Idealismus und Realismus zur Ruhe gekommen? In den Erörterungen über die Schule und was ihr not tue klingen auch diese Namen immer wieder mit durch. Soll das Rechte auch in dieser Hinsicht erst demnächst gefunden werden? oder statt dessen wieder zurückgewonnen werden? der rechte Idealismus? der rechte Realismus? Denn freilich, diese Begriffe selbst sind überaus schwankend, die Namen vieldeutig. Und so ist denn auch, was den einen als einzig echte Quelle, als bestes Unterpfand des Idealismus gilt, die Sprachen und Literaturen der Alten, andern das größte Hemmnis einer glücklichen Entwicklung der deutschen Schulen und der deutschen Jugend. Gewiß wäre es sehr mißlich, die lernende Jugend durch offizielle Auferlegung bei Stoffen und Übungen festzuhalten, von denen die dahinter stehende Elternschaft nichts mehr hält und nichts mehr wissen will. Gleichwohl umfaßt diese ablehnende Elternschaft noch keinen so großen Teil der Gesamtheit oder keinen so maßgebenden, daß sie hinweg-

schwemmen dürfte, was seinen hohen Wert nach mehr als einer Seite immer wieder dartut. Der Idealismus aber als solcher findet seine beste Nahrung überhaupt nicht in Stoffen, nicht in aufgezeichneten Gedanken, sondern in dem Geiste der einwirkenden lebendigen Personen. Und daß Idealismus mit Freudigkeit viel Zusammenhang hat, sollte man nicht verkennen: so daß denn alles, was dazu wirken kann, dem Schulleben den Charakter des Freundlichen und Erfreuenden zu geben, eine gute Mithilfe sein wird für die zu bildende Lebensgesinnung.

Doch auch über das, was man als den rechten Realismus für Schulen und Schüler fordern soll, ist man sich vielfach unklar. Für das möglichst zeitige Verständnis des Lebens, so wie es ist und unsere tätige Mitarbeit fordert, zu sorgen? Oder mehr nur die Kräfte nach allerlei Seiten schulen, um sich damit dereinst im Leben selbständig zurechtzufinden? Im Grunde sind es wiederum verschiedene Individuen, verschiedene Jugendtypen, denen das erstere und denen das letztere gebührt. Sicherlich ist der beste Realismus in der Erziehung derjenige, der jedem Jüngling den möglichsten Halt und den möglichsten Wert im Leben zu gewähren trachtet. Trachtet — denn das „Möglichste", und zwar für alle, zu erreichen, das darf man von keiner Schule verlangen, auch nicht von der besten, auch nicht von der vollkommensten Zukunftsschule. Die Arbeit der Schule bleibt am Ideal gemessen immer Stückwerk. Ihr Erfolg hängt von zu mannigfachen, schwerwiegenden, leicht einander durchkreuzenden Faktoren ab.

Und ebenso werden auch alle Lehrpläne der Welt, der Zukunft wie der Gegenwart, immer wieder nur Bruchstücke darstellen von dem, was man im ganzen wünschen oder fordern kann. So laut man über die

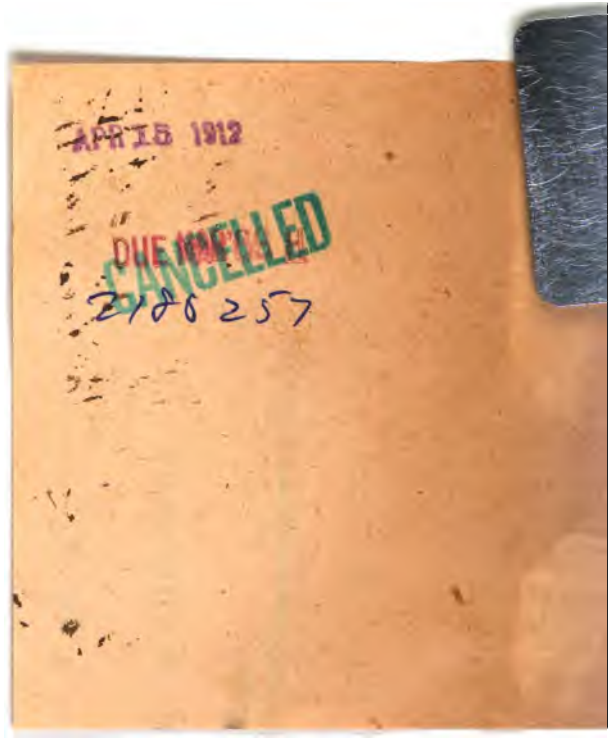
Vielheit der Fächer und ihre Ansprüche an die Schüler klagt und Vereinfachung auf diesem oder jenem Wege erhofft, ebenso laut meldet man doch von anderer Seite her immer wieder neue Lernstoffe als unentbehrlich an; die bloße Aufzählung derselben würde viele Zeilen füllen, und man kann nicht leugnen: für jedes der Gebiete läßt sich etwas Gutes anführen, wenn auch mit Unterschied. Wenn unlängst z. B. auch für Musikgeschichte als solche eine regelmäßige Stätte in den Lehrplänen der allgemeinen Bildungsanstalten gefordert wurde, so heißt das doch wohl über den Rahmen willkürlich hinausgreifen. Erhofft man überhaupt einen Weg zur Entwirrung dieses Knotens (oder Knäuels), und erhoffen darf man ihn doch wohl: so muß es entweder eine solche organische Verbindung der Unterrichtsstoffe sein, daß dieselben nicht als viele nebeneinander hergehende Einzeldisziplinen wirken, sondern als wenige, inhaltreiche und übersichtliche Studiengebiete; oder aber eine solche Verteilung der Schüler auf verschiedene Schularten, daß wirklich den einzelnen das zufällt, wofür sie Kraft und Anlage genug besitzen, nicht aber die Frage der sozialen Abstufung für die Wahl entscheidend ist. Vielleicht kommt es in nicht ferner Zeit dahin, daß die große Mehrzahl der jetzt die höheren Schulen Besuchenden sich an einem sehr erleichterten und vereinfachten Lehrplan genügen läßt, um dabei alle jene Freiheit der Bewegung und Betätigung in Natur und Handarbeit, ein Leben möglichst wie in jenen Landerziehungsheimen zu genießen, und um darauf mit frischem Wesen und gutem Mute sich der Berufsvorbereitung zuzuwenden, und daß gleichzeitig andere, dazu Gewillte und Beanlagte, den Weg zu abstrakterer Geistesbildung zeitig und zusammenhängend verfolgen. Das wäre nicht just das alte Gegenüber von Gymnasium und Realschule (oder Bürgerschule), aber etwas einigermaßen ähnliches.

Es lassen sich eben, weil die Gesamtaufgabe der Erziehung (und namentlich der Erziehung der nationalen Gesamtjugend) eine unendliche ist, auch außerordentlich vielerlei Lösungsversuche denken. Und zum Versuchen — besonnenem Versuchen natürlich und nicht leichtfertigem auf Grundlage eines Einfalls, oder gar einer Anwandlung von Radikalismus — zum Versuchen sollen die Regierungen ausdrücklich Gelegenheit, ja Anregung geben. Ist es doch z. B. auch immer wieder eine offene Frage, in welchem Lebensalter am besten die Erlernung dieses oder jenes Fachgebiets begonnen wird, oder wie die größere Reife mit rascherem Tempo ausgleichend wirkt, und was zeitweilige Schonung an Kräftezuwachs zu bringen vermag. Unlängst wurde irgendwo der Vorschlag gemacht, für Mädchen ausdrücklich Unterbrechung des Schulbesuchs auf ein ganzes Jahr (während der Entwicklungszeit) eintreten zu lassen; und übel wäre das gewiß nicht. Aber wie viele andere Fragen könnte diese eine hier gleich mit heraufziehen! Das gesamte Verhältnis des Mädchenunterrichts zu dem der Knaben ist nicht entfernt mit so einfacher Regelung abzutun, wie sich geradlinige Reformer der Gegenwart das denken oder es bereits verwirklichen. (Zum Glück ist diese Überzeugung gegenwärtig bei uns zum Ausgangspunkt der amtlichen Neuordnung genommen worden.) Ist hier nicht Raum, alle solche Fragen aufzunehmen und zu beantworten, so kann es wenigstens gelten, zum Erwägen mit einzuladen und namentlich von allzu raschem Aburteilen zurückzuhalten.

Wahrscheinlich erwirbt sich, der dieses schreibt, wenig Beifall. Den meisten Lesern ist entschiedenes Absprechen, Behaupten und Fordern erwünschter, als eine Anleitung zur Selbstbesinnung. Gleichwohl ist nun letzteres der Zweck der hier abzuschließenden Betrachtungen. Daß beim Streit der Meinungen meist ein Stück des Rechtes hüben

und drüben liegt, wird man schwerlich leugnen. Und auch, daß beim Zusammenstoß der Ansichten nicht just die richtigste zu triumphieren pflegt, sondern der Sieg oft durch untergeordnete Umstände bestimmt wird, kann man wohl wissen.

Es ist neuerdings zuweilen die Forderung erhoben worden, daß den staatlichen Behörden, die die öffentliche Erziehung zu ordnen haben, ein Erziehungsbeirat zur Seite gestellt werde, zusammengesetzt aus Vertretern der Elternschaft und allerlei einsichtsvollen und unabhängigen Personen, die über dieses edle Gebiet mit zu reden und zu raten geeignet wären. Und ebenso wünscht man wohl, daß an den einzelnen Schulen den natürlichen Miterziehern, den Eltern, Gelegenheit zum Hineinblicken und zum Mitberaten gegeben werde. Beides kann man sich recht wohl verwirklicht denken (obwohl beides auch ziemlich unfruchtbar ausfallen könnte). Wenn nur vor allem recht viele Eltern, Lehrer und sonstige Freunde der Sache in einem gemeinsamen, ernsten Interesse für die großen Fragen der Erziehung, in einem angelegentlichen Suchen des Richtigen und Guten sich zusammenfinden wollten! Denn ein Suchen muß es doch immer bleiben — weil eben das Ziel in der Unendlichkeit liegt.


APR 15 1912
CANCELLED
2180257

Educ 203.2.40
Eltern, lehrer und schulen in der g
Widener Library 006178557
3 2044 079 660 429